



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ELAINE EMANUELA DE LIMA

**CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE PRÁTICA DE PROFESSORES DA
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPE: implicações para a
prática docente**

Recife
2018

ELAINE EMANUELA DE LIMA

**CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE PRÁTICA DE PROFESSORES DA
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPE: implicações para a
prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Suassuna.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

L732c

Lima, Elaine Emanuela de.

Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UFPE: implicações para a prática docente. / Elaine Emanuela de Lima. – Recife, 2018.
203 f.

Orientadora: Lívia Suassuna.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

Inclui Referências e Apêndices.

1.professores - Formação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Licenciaturas – Formação de docentes. 4. Língua Portuguesa – Licenciaturas. 5. UFPE – Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. (Orientadora). II. Título.

370.71 (23. ed.)

UFPE (CE2020-055)

ELAINE EMANUELA DE LIMA

**CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE PRÁTICA DE PROFESSORES DA
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPE: implicações para a
prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Livia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A Deus e aos meus pais Manoel e Elinete,
meus maiores referenciais teóricos.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, sempre. Por me conduzir pelos caminhos da vida e por me mostrar que, com Ele, tudo se faz possível.

Aos meus pais *Manoel* e *Elinete*, pelo cuidado, compreensão e incentivo de sempre, e por me proporcionarem as oportunidades que eles não puderam ter.

Ao meu irmão *Everton*, pela parceria e torcida na vida.

À minha avó *Corina* (em memória), que sonhava em ver um(a) neto(a) numa faculdade. Isso não foi possível em vida, mas tenho certeza de que, esteja onde estiver, está muito orgulhosa por eu ter alcançado esses lugares.

Às minhas tias *Mariza*, *Marizil* e *Mirian*, por todo o carinho e torcida a mim dirigidos.

À minha prima *Ana Cláudia*, pelo ombro amigo e pelas risadas.

À professora *Lívia Suassuna*, pelo sorriso e acolhimento de sempre, pelas palavras de conforto e incentivo, pelas orientações sempre esclarecedoras, pelo exemplo de profissional e ser humano.

À *Universidade Federal de Pernambuco*, por me apresentar novos modos de olhar o mundo e pelas oportunidades de crescimento.

À *FACEPE*, pela bolsa de mestrado concedida.

Aos sujeitos investigados nesta pesquisa, por toda a disponibilidade que a mim foi oferecida.

Aos professores do PPGE *Artur Moraes*, *Janete Lins*, *Laêda Machado*, *Andréa Brito*, *Márcia Ângela*, *Rui Mesquita* e *Lucinalva Almeida*, pelas contribuições para este trabalho e para a minha formação.

Aos professores *Hérica Karina* e *José Batista Neto*, pelo muito que contribuíram para esta pesquisa, desde o exame de qualificação. Tenho profunda admiração pelos dois.

Aos colegas e amigos da *Turma 34*, em especial, aos da linha de pesquisa *Educação e Linguagem*, pelos conhecimentos partilhados e pelo bom humor que tornava as aulas mais leves.

Às colegas de turma *Marcella Lima*, *Camila Silva*, *Carol Cavalcanti* e *Laudyslaine Natali*, pelos conhecimentos compartilhados e pela sempre boa companhia.

A *Marcela Monteiro*, pela sensibilidade e disponibilidade, e pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos queridos amigos *Marina Gomes*, *Mayara Palácio* e *Diego Alexandre*, pelo encontro que a universidade nos proporcionou e que deixamos transbordar para a vida, por todo o apoio, bom humor e amizade sincera.

À querida amiga *Nathaly Ramos*, pessoa que tanto admiro - tanto por sua competência profissional quanto por sua generosidade - e que tive a felicidade de reencontrar e dividir as angústias e alegrias dessa caminhada. Esse processo não teria sido o mesmo sem a sua companhia.

A *Adolfo*, pelo amor, paciência e companheirismo de longa data. Por ser meu ponto de apoio e tranquilidade.

*Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.*

*Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os levars dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.*

*Faz votos que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez em um porto
para correr às lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda a espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
para aprender, para aprender dos doutos.*

*Tens todo o tempo de Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha, velho, enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.*

*Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

Konstantinos Petrou Kavafis. José Paulo Paes (trad.)

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar as concepções de teoria e de prática de professores do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE e suas implicações nas respectivas práticas docentes. Para a fundamentação teórica, foram utilizados autores como Cunha (2010), Saviani (2009), Azanha (2004), Sacristán (2010), Silva (2006; 2011) e Moreira (2001), a partir dos quais procuramos situar questões referentes à formação de professores e ao currículo. Nas discussões em torno das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, apoiamos-nos em Durlí (2007), Mello (2000) e Freitas (2002). Vázquez (1977), Freire (2013) e Souza (2001) foram alguns dos trabalhos em que nos baseamos para compreender questões referentes à relação teoria-prática. No que concerne às discussões em torno do estágio curricular, utilizamos autores como Lima (2008), Pimenta e Lima (2012) e Silva e Pereira (2016), e, para discutir a formação de professores no curso de Letras, apoiamos-nos em Gatti e Nunes (2009), Fialho e Fidelis (2008) e Bagno (2017). Participaram da investigação dois professores do curso de licenciatura em Letras-Português, sendo um da área de referência e um da área pedagógica. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Para proceder à análise dos dados, utilizamos pressupostos da Análise do Discurso, a partir das formulações de Dominique Maingueneau. Os resultados mostraram que: a) a área na qual o professor está situado no curso tem influência sobre as suas concepções em torno da relação teoria-prática na licenciatura; b) o professor da área de referência tende a separar e privilegiar os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos, e a secundarizar a formação pedagógica, enquanto o da área pedagógica indica conceber a relação teoria-prática como práxis na formação de professores; c) a prática docente dos professores, incluindo a maneira como conduzem os componentes curriculares que ministram, está intimamente relacionada às concepções que eles têm em torno da relação teoria-prática; d) o atual projeto pedagógico da licenciatura em Letras-Português, apesar de sugerir que a articulação teoria-prática atravesse todo o curso, abre margem para que a dicotomização permaneça na organização dos componentes curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria-prática. Formação de professores. Licenciatura. Letras-Português

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar concepciones de teoría y práctica de los profesores del curso de licenciatura en Letras-Portugués de la UFPE y las implicaciones en sus prácticas de enseñanza. Para la fundamentación teórica, fueron utilizados autores como Cunha (2010), Saviani (2009), Azanha (2004), Sacristán (2010), Silva (2006; 2011) y Moreira (2001), a partir de los cuales buscamos situar cuestiones referentes a la formación de profesores y el currículo. En las discusiones en torno a las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores, nos apoyamos en Durlí (2007), Mello (2000) y Freitas (2002). Vázquez (1977), Freire (2013) y Souza (2001) fueron algunos de los trabajos en que nos basamos para comprender cuestiones referentes a la relación teoría-práctica. En respecto a las discusiones en torno a las prácticas curriculares, utilizamos autores como Lima (2008), Pimenta y Lima (2012) y Silva y Pereira (2016), y, para discutir la formación de profesores en el curso de Letras, nos apoyamos en Gatti y Nunes (2009), Fialho y Fidelis (2008) y Bagno (2017). Participaron en la investigación dos profesores del curso de licenciatura en Letras-portugués, uno del área específica y otro del área pedagógica. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron cuestionario, entrevista semiestructurada, observación y análisis documental. Para proceder al análisis de los datos, utilizamos la teoría del Análisis del Discurso, a partir de las formulaciones de Dominique Maingueneau. Los resultados mostraron que: a) el área en la cual el profesor está situado en el curso tiene influencia sobre sus concepciones en torno a la relación teoría-práctica en el curso de licenciatura; b) el profesor del área específica tiende a separar y privilegiar los conocimientos teóricos en detrimento de los saberes prácticos, y a valorar menos la formación pedagógica, mientras que el del área pedagógica indica concebir la relación teoría-práctica como praxis en la formación de profesores; c) la práctica docente de los profesores, incluyendo la manera en que conducen los componentes curriculares que ministran, está íntimamente relacionada con las concepciones que están en torno a la relación teoría-práctica; d) el actual proyecto de licenciatura en Letras-Portugués, a pesar de sugerir que la articulación teoría-práctica debe cruzar todo el curso, deja espacio para que la dicotomía permanezca en la organización de los componentes del plan de estudios.

PALABRAS CLAVE: Teoría-práctica. Formación de profesores. Curso de Licenciatura. Letras-Portugués

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ALE-AL	Assembleia Legislativa de Alagoas
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CE	Centro de Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DMTE	Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDR	Projeto Didático de Regência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEP	Prática de Ensino de Português
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu	Secretaria de Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Atuação docente por área e componentes curriculares ministrados.....	74
Quadro 02 – Sexo, idade e formação acadêmica.....	75
Quadro 03 – Experiência profissional.....	76
Quadro 04 – Procedimentos de coleta de dados e objetivos da pesquisa.....	81
Quadro 05 – Relação entre critérios de análise e instrumento de coleta de dados.....	82
Quadro 06 – Área de componentes curriculares ministrados X número de respostas ao questionário.....	84
Quadro 07 – Instrumento de coleta de dados X Categorias de análise.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS QUESTÕES CURRICULARES: UM CAMPO DE TENSÕES	23
1.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E RESISTÊNCIAS	35
1.3. A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA SOCIEDADE E SEU ESPAÇO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
1.3.1 A relação teoria-prática e o estágio curricular: um ponto de encontro	56
1.3.2 A formação de professores no curso de Letras: um apreço à tradição	65
2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
2.1. PARADIGMA METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA.....	70
2.2. O CAMPO DE PESQUISA.....	71
2.3. OS SUJEITOS	73
2.4. OS INSTRUMENTOS DE COLETA E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS	76
2.4.1. Questionário	76
2.4.2. Entrevista.....	77
2.4.3. Observação	78
2.4.4. Análise documental.....	80
2.5. ENTRADA NO CAMPO E CONTATO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	83
2.6. TRATAMENTO DOS DADOS.....	86
2.6.1. Análise do Discurso	86
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	92
3.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – P1-AR(TL)	94
3.1.1 Papel do formador de professores.....	94
3.1.2 Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores.....	98
3.1.3 Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores	104

3.1.4 Conhecimento acerca das DCN das Licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português.....	106
3.2 OBSERVAÇÃO - P1-AR(TL)	109
3.2.1 Tema e propósito da aula.....	110
3.2.2 Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos	112
3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – P2-AP(EST)	116
3.3.1 Papel do formador de professores.....	116
3.3.2 Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores.....	118
3.3.3 Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores	125
3.3.4 Conhecimento das DCN das Licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português	127
3.4 OBSERVAÇÃO – P2-AP(EST).....	133
3.4.1 Tema e propósito da aula.....	135
3.4.2 Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos	140
3.5 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	146
3.5.1 Projeto Pedagógico do Curso.....	146
3.5.1.1 Composição/organização	146
3.5.1.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando	152
3.5.2 Programa do componente curricular Teoria da Literatura I: Formação.....	154
3.5.2.1 Composição/organização	154
3.5.2.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando	156
3.5.3 Programa do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Português IV.....	156
3.5.3.1 Composição/organização	156
3.5.3.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando	160
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160

REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL	171
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	173
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	174
ANEXO 1 – PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	176
ANEXO 2 – PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS IV	179
ANEXO 3 – HAICAI	187
ANEXO 4 – 2º ATIVIDADE AVALIATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	188
ANEXO 5 – IMAGEM ILUSTRATIVA DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM	189
ANEXO 6 – IMAGEM ILUSTRATIVA DO <i>BLOG</i> DA TURMA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS IV	190
ANEXO 7 – AVALIAÇÃO DE ESTAGIÁRIO REALIZADA PELO SUJEITO DE PESQUISA P2-AP(EST).....	191
ANEXO 8 – RELATOS DE REGÊNCIA DE AULA POSTADOS NO BLOG POR ALUNO DA TURMA DE ESTÁGIO IV	194
ANEXO 9 – COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS	200

INTRODUÇÃO

A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar. A fidelidade reclamada não pode ser à universidade, e a ela não temos razão para ser fiéis. Nossa única fidelidade é com a ideia de universidade. E é a partir da ideia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças.

Milton Santos (*O intelectual e a universidade estagnada*)

Considerando-se a realidade atual, em que se reconhece a importância de maiores investimentos no que concerne à formação de professores, observamos, nas últimas décadas, um empenho por parte dos agentes ligados ao campo para melhorar a qualidade tanto da formação, quanto da atuação de docentes na educação básica. Isso pode ser confirmado, por exemplo, através dos estudos que defendem o conceito de professor-pesquisador-reflexivo e da defesa da profissionalização do trabalho docente. Assim, concordamos com Lima (2008), quando esta afirma que “mudando o conceito de professor, mudam os rumos de sua formação que são mobilizados pelo discurso ideológico e a implementação de políticas controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino” (p. 197).

Esse movimento em torno da profissionalização e da formação para o ensino encontra-se num horizonte para o qual concorrem também os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educacionais e o conjunto de princípios e convicções sobre formação e ensino (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 1998; LESSARD *et al.*, 1999 *apud* TARDIF, 2000).

No caso do Brasil, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN), em 1996, a formação de professores vem sendo objeto de discussões teóricas e de políticas públicas que visam à melhoria da condição educacional da população e à profissionalização docente.

Refletir sobre as questões que remetem a esse tema é fundamental para o avanço da qualidade dos cursos e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da formação profissional dos futuros docentes, o que implica progressos nas condições de ensino e de

¹ Cf. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

aprendizagem no contexto da educação básica. Na conjuntura dos cursos de licenciatura, pensar a docência por um viés reflexivo é algo que remete a uma preocupação em formar um profissional que seja capaz de dialogar com a realidade que o rodeia e o constitui.

A criação e o aprimoramento de documentos oficiais que norteiam os princípios das diversas áreas ligadas à educação, que vão desde resoluções referentes à criação de cursos e seu funcionamento até os fundamentos éticos que os orientam, são exemplos do empenho no sentido da melhoria global da educação.

No que se refere aos cursos de licenciatura do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCN²), apesar de algumas críticas que receberam, são um exemplo bastante significativo desse intento, pois orientam as instituições de ensino superior a observarem fundamentos e procedimentos que norteiem sua organização e seus currículos, levando-se em consideração, também, aspectos ligados à aprendizagem dos alunos, à diversidade, à cultura, à pesquisa, à tecnologia e ao trabalho colaborativo.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores para o ensino "secundário" – equivalente ao que hoje temos como anos finais do ensino fundamental e ensino médio – deu-se somente no início do século XX, a partir de cursos específicos. Esse trabalho, até então, era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Nos finais dos anos 1930, nas universidades existentes à época, os cursos de bacharelado começaram a acrescentar mais um ano ao tempo de formação, que correspondia a disciplinas da área de educação, para se conceder ao aluno o título de licenciado. Tal modelo de formação veio a ser chamado de "3+1" (GATTI, 2010).

Portanto, baseados nesse modelo – três anos dedicados às aprendizagens de cunho teórico e um destinado à aplicação das teorias aprendidas anteriormente –, os cursos de licenciatura do Brasil historicamente apresentaram uma deficiência quanto à atribuição de carga horária prática, prevalecendo a supervalorização de conhecimentos teóricos específicos do curso e colocando a dimensão pedagógica em segundo plano, o que acarretou o distanciamento entre essas duas dimensões da formação.

A partir dos debates suscitados sobre a necessidade de se desfazer a dicotomia entre as dimensões teórica e prática nos cursos de licenciatura, as DCN, em seu artigo 12, estabelecem que a prática, na matriz curricular, não deverá se restringir ao estágio, mas estar presente desde o início do curso, inclusive nos componentes específicos da área.

² Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resoluções n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2001, e n. 2/2002** (tais Diretrizes são mais conhecidas como Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas).

De acordo com Gatti (2010), com a promulgação da LDBEN, orientações foram dadas às instituições responsáveis pela formação. Em 2002, a partir das DCN das licenciaturas e das DCN específicas para cada curso, promulgadas nos anos posteriores, novos ajustes foram realizados para reestruturar a formação então vigente. Em seu estudo, a autora revela que

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

Conforme o disposto nas DCN, o curso de Letras da UFPE passou por reformulações e pela criação de seus PPC (Projetos Pedagógicos de Curso)³. Vigorando na instituição desde 2010, a nova matriz curricular – especialmente a do curso de licenciatura em Letras-Português – apresenta importantes mudanças no que diz respeito a uma formação específica e à reformulação e ampliação da carga horária das disciplinas pedagógicas. Tomando como base a reforma, o curso indica a preocupação em superar o modelo “3+1”, ao qual nos referimos.

No entanto, considerando-se nossa vivência como egressa do curso em questão, assim como os resultados obtidos em pesquisa de iniciação científica⁴ por nós desenvolvida, presume-se que há uma deficiência na articulação teoria-prática ao longo da formação na licenciatura, sendo relegada tal responsabilidade às disciplinas que não compõem a área de referência do curso de Letras, o que causa, conforme nosso juízo, a marginalização da prática e a segregação das responsabilidades formativas.

Para dar sustentação à investigação que pretendemos realizar agora, fizemos uma pesquisa do estado do conhecimento a partir dos descritores “teoria-prática” e “Diretrizes

³ Até então, o aluno ingressava no curso de Letras para, depois, construir seu percurso formativo, podendo optar por fazer uma dupla habilitação, ou seja, poderia escolher cursar duas licenciaturas ou a licenciatura e o bacharelado. Após a reforma curricular, cada curso foi desmembrado e construiu seu próprio PPC, antes inexistente. A partir do ano de 2010, o aluno opta pela habilitação em uma única licenciatura: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa ou Libras.

⁴ Pesquisa PIBIC referente aos anos 2014-2015, por meio da qual se investigou a relação teoria-prática a partir das concepções de alunos egressos do curso presencial de Licenciatura em Letras-Português da UFPE, dos currículos antigo e novo, em torno do estágio curricular. Dentre os resultados, apontou-se a hipótese de que a atuação e as concepções do professor-formador acerca da relação teoria-prática poderiam influenciar a percepção dos alunos acerca dessa questão.

Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/A_relacao_teorica_pratica_no_estagio_curricular_do_curso_de_1etras_portugues_da_ufpe.pdf/808ce39f-26c6-479c-a030-9c164af15a8b.

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”, em um recorte temporal que se estende do ano de 2002 ao ano de 2016, tendo em vista que esse recorte contempla a publicação da Resolução das DCN naquele ano até o início da nossa pesquisa. Assim, foram três os bancos de dados pesquisados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (nesse último caso, ativemo-nos aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE).

Quanto aos trabalhos pesquisados no âmbito da ANPED, encontramos produções científicas nos Grupos de Trabalho (GT) *04 – Didática* (6 trabalhos), *08 – Formação de Professores* (5 trabalhos) e *11 – Política da Educação Superior* (2 trabalhos). Nos resultados obtidos, observamos que as produções se detêm à análise da prática docente, tendo como campo predominante o curso de Pedagogia.

A plataforma IBICT apresentou 5 dissertações e 12 teses, das quais a maior parte também se concentra no estudo dos cursos de Pedagogia. No entanto, destacamos uma dissertação produzida no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa, localizada em Minas Gerais. A pesquisa objetivou analisar, a partir das diretrizes e leis para a formação de professores da educação básica, em nível superior, a formação inicial de licenciatura em Letras de uma universidade mineira, por meio de seu currículo formal e do PPP (projeto político-pedagógico), verificando quais são os saberes que constituem esse currículo e se eles promovem alguma articulação entre teoria e prática.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, encontramos um trabalho de mestrado defendido em 2015, cujo objetivo foi analisar as representações sociais de professores de Letras da UFPE em torno da reformulação curricular do curso de língua portuguesa.

Tendo como foco a análise do currículo dos cursos investigados, os trabalhos citados nos auxiliaram no esclarecimento de questões de base conceitual, além de nos apresentar outros referenciais teóricos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Entre os trabalhos encontrados, nenhum deles apresentou as concepções de teoria e de prática dos professores formadores de Letras como objeto principal, tema para o qual esperamos trazer contribuições.

Acreditamos que, para além de reformas curriculares, as concepções dos professores das disciplinas do curso acerca dessa relação têm um papel fundamental na articulação ou desarticulação da relação teoria-prática. Concorrem para esse pensamento as palavras de Diniz-Pereira (2000), quando este afirma que, ainda que se tenha avançado quanto ao princípio da indissociabilidade teoria-prática e à ampliação da carga horária prática nos cursos

de licenciatura, não é assegurado que tais ideias sejam efetivamente seguidas no interior dos cursos.

Assim, este estudo tem como objetivo geral identificar e discutir as concepções de teoria e de prática de professores do curso presencial de licenciatura em Letras-Português da UFPE e suas implicações nas respectivas práticas docentes. Como objetivos específicos, propomo-nos a:

- analisar as concepções de teoria e de prática dos professores da área de referência e dos componentes curriculares de formação pedagógica do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE, verificando convergências e/ou afastamentos de acordo com a natureza da área de atuação do professor investigado;
- analisar como, na prática docente dos sujeitos da pesquisa, é tratada a articulação teoria-prática;
- verificar se há indicativos da relação/articulação teoria-prática no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos programas dos componentes curriculares ministrados pelos professores investigados.

Também nesse sentido, ao verificar os impactos das diretrizes curriculares nos cursos de licenciatura de instituições brasileiras, o estudo de Gatti e Barreto (2009), por exemplo, revela que, nos currículos desses cursos, um dos pontos que neles menos sofre alteração é a articulação entre teoria e prática, o que demonstra um entrave relativo a esse ponto na formação docente. Outro estudo, realizado por Gatti e Nunes (2009), em que foram analisados cursos de Língua Portuguesa e outras três áreas de conhecimento, revela que na maior parte das ementas estudadas não há articulação entre a área pedagógica e a área disciplinar.

Frente a essa situação, investigações a respeito das concepções de docentes sobre o que sejam teoria e prática se justificam, uma vez que é o professor universitário um sujeito que dispõe de um significativo poder de decisão na construção e prática do currículo, concebido como espaço de disputa (CUNHA, 2005).

Destacamos, com base em Pimenta e Lima (2012), que o exercício de qualquer profissão é prático – no sentido de que se aprende algo – e técnico – no sentido de que é necessário o domínio de técnicas para executar determinadas ações –, inclusive a atividade docente. No entanto, o desenvolvimento de habilidades técnicas não é suficiente para resolver os problemas com os quais nos deparamos no cotidiano, dada a complexidade do conhecimento científico e do contexto que envolve o trabalho dos profissionais.

Para as autoras, a profissão docente consiste em uma prática social, pois implica intervenção na sociedade por meio da educação. Nesse contexto, as teorias desempenham a função de

iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (p. 12).

Quanto à relação de interdependência entre teoria e prática, Souza (2001) afirma que

se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois polos, num permutar contínuo entre teoria e prática (SOUZA, 2001, p. 8).

Desse modo, compreender as concepções dos professores formadores sobre esses elementos pode favorecer a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior, com vistas à melhoria da formação e, conseqüentemente, do exercício de trabalho do professor da educação básica.

Como tem sido mostrado, os estudos mais recentes apontam para a necessidade de se atribuir a mesma importância a essas dimensões na formação profissional, mais propriamente na formação de professores, com vistas a superar o modelo aplicacionista da racionalidade técnica⁵ e promover a integração entre saberes teóricos e práticos de maneira articulada e reflexiva. Esse pensamento revela a importância de se colocar em pauta a epistemologia da prática profissional, que, segundo Tardif (2000), consiste em revelar e compreender como os saberes são concretamente integrados nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, utilizam ou transformam em função das delimitações e dos recursos inerentes às suas atividades profissionais. No tocante à formação de licenciandos, isso exigiria dos professores formadores um olhar centrado nos alunos em seu contexto real de atuação.

Como afirma Freire (2013), um dos saberes indispensáveis ao formando reside no fato de que “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir*

⁵ Cf. Schön, 1983, *apud* Diniz-Pereira, 2010, p. 84.

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24, grifo do autor).

Considerando o que até aqui foi visto, este estudo está organizado da forma que apresentaremos a seguir.

No primeiro capítulo, discutimos sobre a formação inicial de professores e as questões curriculares imbricadas nesse processo, considerando o modo como os cursos de licenciatura se iniciaram e se firmaram no Brasil. Para tanto, apoiamo-nos em autores como Cunha (2010), Saviani (2009), Azanha (2004), Sacristán (2010), Silva (2006; 2011) e Moreira (2001). Com base em Durlí (2007), Mello (2000) e Freitas (2002), também foi discutido o contexto de emergência das DCN (2002) e o que elas apresentam como princípios e procedimentos a serem seguidos pelos cursos de licenciatura do país. Do mesmo modo, apresentamos como a relação teoria-prática tem sido situada no contexto da formação docente e no estágio curricular, bem como na conjuntura específica da licenciatura em Letras, partindo das discussões levantadas por Vázquez (1977), Freire (2013), Souza (2001), Lima (2008), Pimenta e Lima (2012), Silva e Pereira (2016), Gatti e Nunes (2009), Fialho e Fidelis (2008) e Bagno (2017).

No segundo capítulo, tratamos dos fundamentos e procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, apresentando o paradigma orientador da investigação, o campo de pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta e os critérios de análise dos dados, a entrada no campo e o contato com os sujeitos da pesquisa, finalizando com os procedimentos para o tratamento dos dados.

O terceiro capítulo é composto pela análise e discussão dos resultados. Para a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos, definimos quatro categorias, a saber: *Papel do formador de professores*; *Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores*; *Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores* e *Conhecimento acerca das DCN das licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português*. Para as observações, definimos como critérios de análise o *Tema e propósito da aula* e a *Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos*. As categorias para análise do PPC e dos programas foram definidas como *Composição/organização* e *Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando*.

Por fim, o quarto capítulo apresenta as considerações finais às quais pudemos chegar a partir da investigação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A formação inicial de professores e as questões curriculares: um campo de tensões

Tratar do tema da formação de professores tem sido algo cada vez mais complexo, tendo em vista a própria complexidade do mundo, a dinamicidade da sociedade, a responsabilidade cada vez maior atribuída às instituições escolares e aos professores, as transformações no mundo do trabalho e na configuração familiar (CUNHA, 2010).

Ao discorrermos sobre o tema, consideramos ser importante definir o conceito de formação. Para tanto, tomamos como base o pensamento de Marcelo Garcia (1999), que a compreende como um fenômeno de natureza complexa e diversa. Esse conceito não só engloba questões de natureza técnica, como também contempla uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, envolvendo, ainda, a capacidade e a vontade de formação, o que não significa que os processos formativos são autônomos. Para o autor, a própria expressão “formação de professores” da língua portuguesa, em detrimento de vocábulos de outras línguas – a exemplo de “Teacher Training” (treinamento) ou de “Teacher Education” (educação) – não é escolhida de forma aleatória.

Outro conceito importante destacado pelo autor é o de *ação formativa*, que compreende a inter-relação entre formador e formando – em um determinado contexto e sob determinadas regras de funcionamento – e cujo intuito é promover mudanças a partir de intervenções. É preciso destacar a participação consciente do formando nesse processo, bem como a sua vontade e a do formador para alcançar os objetivos propostos. Essa ideia de formação nos auxilia a pensá-la em consonância com a urgência de superar as dicotomias, a exemplo da teoria e da prática, do pessoal e do profissional, uma vez que uma reverbera na outra.

Considerando tal discussão, a partir das ideias de Ferry (2004) – que também toma a formação não apenas em sua dimensão instrumental, mas também pessoal –, Cunha (2010) amplia essa concepção para pensar de maneira mais específica a formação de professores, entendendo que "esse termo se instala como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes", e referindo-se também "a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador" (p. 134).

Formar, portanto, como diz Freire (2013), supera em muito a ideia de treinamento, posto que o compromisso do educador envolve iniciar e desenvolver no educando a curiosidade e a criticidade. Nesse processo, a formação é algo bilateral, se dá em conjunto, em cooperação. Por isso mesmo, é importante que

desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] (FREIRE, 2013, p. 25).

Explicitar tais definições, neste trabalho, significa que também partilhamos da ideia de formação como fenômeno mais amplo do que a simples internalização e manejo de técnicas e conteúdos, principalmente quando se trata da formação docente, que pressupõe, no mundo atual, a sensibilidade de enxergar e integrar as sutilezas que envolvem o ensinar e o aprender, e a singularidade de cada ser humano.

É certo que a questão da formação docente não se coloca somente a partir do século XIX, quando da necessidade de instruir a população. Desde as universidades criadas no século XI e dos colégios de humanidades que se difundiram no século XVII, os professores aprendiam fazendo, e as universidades, detentoras dos saberes intelectuais, eram responsáveis por preparar os docentes das “escolas inferiores”, dotando-lhes dos conhecimentos a serem ensinados a seus alunos (SAVIANI, 2009, p. 148).

Já no século XVII, Comenius anunciava a formação de professores como algo necessário. Também é desse período a criação, em 1684, do Seminário dos Mestres⁶, o primeiro local reservado a esse tipo de formação. No entanto, como dissemos, a formação docente foi colocada como questão institucional somente no século XIX, a partir da necessidade de instrução popular resultante da Revolução Francesa. As Escolas Normais, portanto, surgem como instituições formadoras a partir desse contexto, no final do século XVIII. Desde então, diferenciou-se a *Escola Normal* ou *Escola Normal Primária*, cujo fim

⁶ Situado em Reims, na França. Atribui-se a criação do Seminário dos Mestres a São João Batista de la Salle, considerado intercessor dos mestres e educadores pela Igreja Católica. Para saber mais, consulte-se <https://santo.cancaonova.com/santo/sao-joao-batista-de-la-salle-intercessor-dos-mestres-e-educadores/> e <http://cruzterrasanta.com.br/historia-de-sao-joao-batista-de-la-salle/263/102/#c>.

era formar professores que atuariam no ensino primário, da *Escola Normal Superior* para aqueles que atuariam no ensino secundário (SAVIANI, 2009).

Em 1802, foi fundada por Napoleão a Escola Normal de Pisa, que teve como inspiração a Escola Normal Superior de Paris. Assim como esta, aquela havia sido criada para preparar professores para o nível secundário; no entanto, o preparo pedagógico acabou ficando esquecido e a instituição terminou transformando-se em um local dedicado aos altos estudos. Assim, a fundação de Escolas Normais foi se disseminando, durante o século XIX, em outros países, a exemplo de Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra (SAVIANI, 2009).

No contexto brasileiro, também motivada pela questão da instrução popular, a formação de professores começou a ganhar espaço no período pós-independência. Pensando os aspectos pedagógicos e as transformações sociais ocorridas nos séculos XIX e XX, Saviani (2009) apresenta seis momentos representativos da história da formação docente no país, dos quais trataremos a seguir, pois consideramos importante conhecer como se deu a gênese e o funcionamento da formação docente para compreendermos também os dilemas da conjuntura atual.

O primeiro período, designado como “Ensaio intermitentes de formação de professores”, compreende o intervalo entre 1827 e 1890. Até então, mesmo com a criação de cursos superiores a partir da vinda da Família Real para o Brasil, não havia, de fato, uma preocupação com a formação de professores no país. Isso mudou a partir da promulgação da Lei das Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, primeira lei da educação após a Independência. Essa lei destacava que o método mútuo⁷, que já vinha sendo aplicado no Brasil desde 1808 e que foi oficializado em 1827, deveria ser a base da organização, consistindo em otimizar ao máximo o ensino, com disciplina e hierarquia, de maneira a alcançar o maior número de alunos a curto prazo e com baixo custo. Os alunos mais aplicados eram elevados à posição de monitores, os quais auxiliariam o professor nas atividades em classes bastante numerosas. Na realidade, os monitores eram incumbidos de desempenhar a função de professores, enquanto eram observados pelo mestre. Assim,

a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

⁷ Para informações mais aprofundadas a respeito do método mútuo, consulte-se SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

Em 1834, com a instituição do Ato Adicional, o ensino primário foi confiado às províncias, que adotaram as Escolas Normais como instituições responsáveis pela formação de professores, assim como ocorria nos países europeus. No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, ato que foi acompanhado pelas outras províncias ao longo dos anos. O autor salienta que essas escolas não atuavam de forma contínua, isto é, abriam e fechavam de tempos em tempos. Esperava-se que elas apoiassem o professor do ponto de vista didático-pedagógico, entretanto o que ocorreu foi o predomínio dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiras letras:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Apesar de ter se firmado melhor após 1870, as Escolas Normais tiveram uma importante atuação durante todo o século XIX, embora não fossem isentas de críticas. Nesse período, a Escola Normal de Niterói, por exemplo, foi fechada, a partir da alegação de que esse tipo de instituição demandava custos altos em troca de pouca eficiência, tendo em vista o número reduzido de alunos formados. Passou-se a formar professores de outra maneira: no lugar dessa Escola Normal, foram colocados professores adjuntos, que auxiliavam os professores regentes de turma nas escolas e se aperfeiçoavam “nas matérias e práticas de ensino”. Apesar disso, esse tipo de formação não se firmou, as Escolas Normais continuaram a ser abertas e, em 1859, a escola de Niterói voltou a funcionar (SAVIANI, 2009, p. 145).

O segundo período vai de 1890 até 1932, quando da implantação e difusão das Escolas Normais. O marco para a estruturação de seu funcionamento e de sua organização se dá em 1890, a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Os agentes reformadores alegavam que os programas das Escolas Normais eram carentes de preparo prático, e que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890, *apud* SAVIANI, 2009, p. 145). Essa reforma incidiu sobre o melhoramento dos conteúdos curriculares que existiam até então e sobre a prática de ensino, cuja culminância foi o estabelecimento de uma escola-modelo anexada à Escola Normal, o que, de acordo com Saviani (2009), figurou como a

verdadeira novidade que a reforma trouxe. Essa decisão demonstrava a compreensão de que só se estaria verdadeiramente formando professores a partir da incorporação, no currículo, da dimensão didático-pedagógica. Tal forma de organização das Escolas Normais se expandiu para o interior do estado e para as outras partes do país.

O terceiro período se dá com a estruturação dos Institutos de Educação, entre 1932 e 1939, a partir das reformas de Anísio Teixeira (1932), no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo (1933), em São Paulo. As ações reformistas foram perdendo o ritmo na primeira década após a reforma das Escolas Normais, iniciada em São Paulo, de modo que sua continuidade ainda cultivava a prioridade dos conhecimentos que seriam ensinados. Nesse cenário, os Institutos de Educação surgem como espaços propícios para o desenvolvimento não só do ensino, mas também de pesquisa, orientados a partir dos preceitos da Escola Nova⁸. Além disso, a pedagogia pleiteava ser reconhecida enquanto ciência. Tais fatores influenciaram a reforma realizada por Teixeira, que considerava que a Escola Normal, embora almejasse formações de culturas geral e profissional, não conseguia êxito em nenhuma delas. A Escola Normal passou a ser Escola de Professores, incluindo na matriz curricular, desde o primeiro ano,

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionava como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

Organização análoga se fez na reforma de Fernando de Azevedo, a fim de reestruturar o funcionamento da Escola Normal. Vê-se, portanto, um esforço no sentido de dar novas direções à formação docente.

O período seguinte compreende o momento de composição dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, além da solidificação das Escolas Normais, de 1939 a 1971. Os Institutos de Educação anteriormente citados foram incorporados à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, criadas em 1934 e 1935, respectivamente, sendo bases para os cursos de formação docente do país. Tais cursos foram disseminados a partir do Decreto-

⁸ Para aprofundar os conhecimentos acerca do movimento escolanovista, consulte-se SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

Lei nº 1.190, instituído em 4 de abril de 1939, que estruturava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – instituição de referência – e, por conseguinte, difundia o modelo conhecido como “3+1” para os cursos de Pedagogia e licenciaturas das outras instituições de formação. Aqueles formados em Pedagogia atuariam nas Escolas Normais, enquanto os das licenciaturas trabalhariam nas escolas secundárias. Em comum estava a composição do currículo: três anos de estudo de “conteúdos cognitivos”, acrescidos de um de “formação didática”. Saviani (2009) salienta o fato de os cursos de formação docente em nível superior terem perdido as escolas experimentais, que eram a proposta para uma base de desenvolvimento de pesquisas na área (p. 146).

De acordo com o autor, dois modelos figuram na história da formação de professores no Brasil: o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos (cuja formação é centrada no domínio da cultura geral e dos conteúdos específicos de determinada disciplina a ser ensinada) e o modelo pedagógico-didático (para a qual a formação do professor só se dá, de fato, com a preparação didático-pedagógica). No país, o primeiro modelo predominou nas universidades, isto é, na preparação de professores secundários, enquanto o segundo teve mais força nas Escolas Normais, que preparavam professores primários.

Com o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, correspondente à Lei Orgânica do Ensino Normal, o curso normal dividiu-se em dois ciclos, assim como ocorria no âmbito dos demais cursos secundários. O primeiro ciclo, que tinha duração de quatro anos e se propunha a formar docentes para o ensino primário, ficaria nas Escolas Normais regionais, enquanto o segundo, cuja duração era de três anos e também pretendia formar professores do primário, seria localizado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.⁹ O primeiro e o segundo ciclos correspondiam, respectivamente, ao ginásio e ao colegial do curso secundário, e se organizavam de modo semelhante aos de licenciaturas e Pedagogia, porque o primeiro ciclo oferecia uma formação de cultura geral, enquanto o segundo debruçava-se sobre os fundamentos da educação. Dessa forma, percebe-se o caráter sectário presente na formação de professores, seja no âmbito da Escola Normal, seja nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, uma vez que

centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura

⁹ De acordo com Saviani (2009), o segundo ciclo também teria “jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música, canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares” (p. 146-147).

resultaram fortemente marcados pelos conteúdos cultural-cognitivos, relegando o espaço pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p.147).

O quinto período, entre 1971 e 1996, refere-se à mudança da Escola Normal para Habilitação Específica de Magistério. Em decorrência do golpe militar de 1964 e da instituição da lei n. 5.692/71, os ensinos primário e médio passaram a ser chamados, respectivamente, de 1º e 2º graus. Os professores que atuavam nas últimas séries do 1º grau e no 2º grau deveriam ter formação superior em licenciatura curta ou plena, cuja duração era de três e quatro anos, respectivamente. Além disso, as Escolas Normais foram extintas, sendo substituídas pela “habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1º grau (HEM)”. Esta, por sua vez, foi dividida em duas partes: a primeira tinha duração de três anos e capacitava o profissional para ensinar até a 4ª série, enquanto a segunda tinha duração de quatro anos e o autorizava a atuar no ensino até a 6ª série do 1º grau. O currículo acompanhava o que era previsto no 1º e no 2º graus, que caracterizava a formação geral, e era acrescido de uma parte diversificada, que oferecia a formação especial. Tal configuração acabou fragilizando a formação de professores para o ensino primário, visto que essa habilitação se tornou apenas mais uma em meio às outras existentes. A Lei nº 5.692/71 também atribuía ao curso de Pedagogia, além da HEM, a formação de especialistas, tais como diretores e supervisores escolares (SAVIANI, 2009). Temos, portanto, um aprofundamento do caráter conteudista da década de 1930.

Em 1982, na tentativa de reparar o problema e trazer de volta a Escola Normal, foi lançado o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que, apesar dos bons resultados, foi interrompido devido à restrição de seu alcance e à falta de políticas que absorvessem os professores formados por esses centros. Os anos 1980 também foram marcados pela luta em prol da reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, a fim de que a docência fosse a base da formação dos profissionais da área. Nesse sentido, muitas das instituições direcionaram o curso de Pedagogia para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do 1º grau.

No entanto, para chegar a esse tipo de compreensão acerca da formação de professores e transformá-la em políticas norteadoras, muitas discussões foram realizadas. Nesse contexto, o papel de entidades como a CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

Educação) e a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)¹⁰ foi fundamental, principalmente por se questionar, na época, a inclusão de concepções neoliberais no campo da educação, em que prevalecia a visão tecnicista da formação de recursos humanos (FREITAS, 2002).

A partir desse período, iniciou-se uma ruptura com a hegemonia do tecnicismo na educação, abrindo-se espaço para novas concepções na formação do educador e para um novo perfil profissional que desse conta das novas demandas que surgiam. Em outras palavras, buscava-se um profissional que pudesse agir no contexto educacional e social, e cuja formação fosse mais ampla, crítica e consciente da realidade em que o sujeito formado estivesse inserido. Essa renovação de pensamento na área objetivou desfazer antigas dicotomias, por exemplo, entre pedagogia e licenciaturas, e entre professores e especialistas, tendo em vista que a escola buscava democratizar as relações e os poderes em seu interior (FREITAS, 2002, p. 139). Foi nesse período que as ideias de professor e de educador começaram a ser aproximadas, de modo que à docência também cabia um papel político, de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na transformação social (BATISTA NETO, 2007).

É dessa época a concepção de profissionalidade no âmbito educacional, através da docência e no trabalho pedagógico. Nesse cenário, buscava-se integrar as novas concepções de organização escolar à formação dos educadores e às questões sociais, entendendo o contexto educacional e a formação como questões mais amplas e que refletem as condições e os problemas vigentes na sociedade. Mais especificamente, os educadores, representados pela ANFOPE, preocuparam-se em ultrapassar o primado do nível técnico da formação, concentrando-se, então, em discutir o sentido de educar e em projetar ações futuras. Também estava em questão a busca pela gestão democrática da escola em todos os níveis da educação, além da autonomia universitária, com a garantia de recursos públicos¹¹ (FREITAS, 2002).

¹⁰ É preciso salientar a importância de tais entidades também no contexto sociopolítico atual, em que se questionam decisões e políticas adotadas no âmbito da educação. Exemplo recente é o questionamento que tem sido realizado pela ANPEd à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acerca de novas políticas para a internacionalização da pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-capes-preocupacoes-sobre-mudancas-silenciosas-nas-politicas-para-pos>.

¹¹ A educação brasileira, para além dos problemas históricos que carrega, tem vivido momentos difíceis atualmente, a exemplo dos ataques que alguns grupos têm realizado aos conteúdos trabalhados em sala de aula por professores da educação básica. Exemplo disso é o Programa Escola sem Partido, proposta de lei que é “contra o abuso da liberdade de ensinar”, cujo intuito consiste em restringir a atuação do professor no que diz respeito aos conteúdos ensinados nas escolas e ao seu posicionamento enquanto sujeito político. Projeto similar é o Escola Livre, aprovado na Assembleia Legislativa de Alagoas (ALE-AL), que prevê um ensino “livre de doutrinação” e neutro com relação a questões políticas, ideológicas e religiosas. Os efeitos dessa lei foram suspensos pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017. Além disso, a limitação dos gastos públicos –

Nesse contexto, entraram no debate as reformulações curriculares para os cursos de Pedagogia, a partir de um amplo esforço das instituições de ensino, apesar das barreiras encontradas na esfera legal. Diferentemente do que ocorreu nos cursos de Pedagogia, o debate sobre a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não foi tão enérgico. No entanto, a autora destaca a importância dos Fóruns de Licenciaturas, implantados nas instituições formadoras desde os anos 1990, para o desenvolvimento das discussões sobre a formação de professores, principalmente com o intuito de superar o modelo de formação “3+1”¹²:

A produção de propostas alternativas, que buscam exercer a ruptura com esse modelo dos cursos de formação, tem sido uma constante no interior de várias IES, na organização dos Fóruns de Licenciaturas e de inúmeras experiências que se orientam pelos princípios da base comum nacional construída pelo movimento e pela ANFOPE (FREITAS, 2002, p. 141).

Por fim, o período de 1996 a 2006 foi marcado pela implantação dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2009), havia a esperança de que, com o fim da ditadura militar, fossem encontradas saídas para os problemas que rodeavam a formação de professores. O que aconteceu, no entanto, com a promulgação da LDB, foi a introdução dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores como uma forma de aligeirar e baratear a formação dos futuros profissionais. Decisões dessa natureza favoreceram um projeto de educação oriundo de grupos de caráter liberal-conservador que representavam os interesses privatistas e mercadológicos neoliberais, flexível aos interesses capitalistas, em contraposição aos grupos progressistas de caráter democrático-popular, defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade¹³.

acarretada pela aprovação da Proposta de Emenda Constitucional popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo” (PEC 55/2015) – também compromete as conquistas alcançadas pela categoria, como o cumprimento de metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE).

¹² Na UFPE, para a implantação das DCN de 2015, também houve alguns encontros do Fórum das Licenciaturas durante os anos de 2016 e 2017, no sentido de promover um intenso debate por parte dos professores formadores para a reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia da instituição.

¹³ Sobre as discussões que levaram à formulação e aprovação da LDB, leiam-se BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e se educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf> , e BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>.

A partir desse breve panorama apresentado pelo autor, pode-se perceber a complexidade dos fenômenos envolvidos na formação de professores no país, tendo em vista que

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Como é possível perceber, as discussões e as ações em torno do tema da formação de professores refletem amplas questões de caráter político e ideológico, situadas em um terreno de embates e lutas, e que envolvem os vários agentes ligados ao campo. Assim, suscitando questões a esse respeito, Azanha (2004) chama nossa atenção para uma discussão antiga na área, acerca de qual seria o modelo de formação ideal para professores do ensino básico. Para o autor, tal inquietação revela a insatisfação que ainda permeia a formação na licenciatura.

Por outro lado, Cunha (2010) ressalta a importância de situar a formação de professores em um campo de tensões, tendo em vista que isso representaria um avanço para se pensar questões de ordem teórico-prática, e daria o tom de flexibilização necessário para se pensar a formação, sem negar a importância dos conhecimentos fundamentais que estruturam o campo da educação. Além disso, essas tensões tendem a representar uma busca por novas visões a serem incorporadas pelos cursos de formação.

Nesse sentido, o empenho por parte dos professores, pesquisadores e agentes legisladores da educação para o aprimoramento dos cursos de formação de professores se faz importante para se pensar e agir sobre as deficiências que neles se apresentam, estabelecendo medidas a serem tomadas ou apontando caminhos a serem seguidos. Dentre os documentos oficiais mais recentes que delineiam os cursos de licenciatura do Brasil estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), que, dentre outros aspectos, contemplam a relação teoria-prática. Como vimos, tal relação figura-se como uma das grandes tensões da formação docente, desde o início de sua sistematização.

De acordo com Azanha (2004), a democratização do acesso à educação básica põe em questão a concepção de ensino baseada na relação vertical professor-aluno, sendo o professor aquele dotado de conhecimentos que seriam "derramados" sobre o discente. Assim, o êxito do

trabalho docente dependia de dois elementos: conhecimento disciplinar e preparo didático. Os cursos de licenciatura no país, devido à demanda do antigo 1º grau, se iniciaram e se expandiram rapidamente a partir de tal concepção. Tendo isso em vista, uma formação de professores adequada não deve centralizar formulações excessivamente teóricas na figura do docente nem deve estar baseada na aplicação direta de um saber teórico ao ensino, uma vez que

a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para a formulação de diretrizes educativas, que sempre exigem opções entre valores. [...] O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador (AZANHA, 2004, p. 370).

Pensar a formação de professores é também pensar a escola. Por isso, cursos de formação devem considerar a diversidade presente no espaço escolar e tomá-la como ponto de partida para formulações de propostas. Diz Azanha (2000):

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (AZANHA, 2000, p. 373).

De acordo com Nóvoa (2013), apesar de os anos 80 trazerem novas discussões em torno do “ser professor”, como os conceitos de "professor reflexivo" e de "professor como pesquisador", não se percebe, atualmente, uma efetivação de tais conceitos na prática. Segundo ele, os professores precisam ter mais participação na sua própria formação e na de seus pares, questão que deve ser repensada no interior das instituições formadoras.

Diante dos esforços que têm sido envidados no campo da educação, mais precisamente na formação de professores, é fácil perceber que o conteúdo constitutivo da formação não é estabelecido em um terreno estático. Portanto, em qualquer área de atuação, qualquer proposta de formação necessitará de alterações de tempos em tempos, uma vez que se situa em um determinado momento e contexto, e isso não é diferente na formação de professores (CUNHA, 2010). Nessa perspectiva, uma questão que não pode deixar de ser colocada quando se fala em formação de professores é o currículo, que atua duplamente na vida profissional do futuro docente, uma vez que constitui a base de sua própria formação e de seu trabalho.

Pensar o currículo vai além de pensar sobre a (re)organização do conhecimento disciplinar. Para Cunha (2010), além de envolver uma ordem epistemológica e pedagógica, o

currículo corresponde também a uma ordem política, como é próprio das ações humanas, visto que assume uma concepção de homem e de sociedade, e abarca questões ligadas a valores e poder. Esse posicionamento dialoga com o que dizem Moreira e Silva (1994), para quem o currículo está intimamente ligado a uma política cultural, uma vez que seleciona elementos constituintes de determinada cultura para a instituição de ensino. Assim sendo, discutir e modificar um currículo requer uma grande disposição para questionar e redefinir crenças e caminhos até então fixados. Da mesma forma, Sacristán (2010) considera que no currículo estão imbricadas relações de ordem cultural e social, e que, portanto, pensar o currículo requer associá-lo a uma prática reflexiva. Por isso mesmo, é preciso considerar sua construção dentro do contexto de seu desenvolvimento, o que exige estar vigilante “às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2010, p. 21).

Silva (2006) concebe o currículo enquanto território de manifestações éticas e políticas que legitima determinados atores e vozes sociais em detrimento de outros. Da mesma forma, o currículo é uma construção social e se configura como transmissor da ideologia dominante, como “uma questão de saber, identidade e poder”, revelada, por exemplo, na seleção de determinado conhecimento e na desconsideração de outros (SILVA, 2011, p. 147). Nos cursos de licenciatura, podemos dizer que essas relações de poder estão inscritas no currículo oculto e vivido; na estruturação de disciplinas, programas e ementas; na hierarquização do conhecimento; no próprio estatuto atribuído aos professores dos cursos superiores e da educação básica; enfim, na cisão e hierarquização entre a formação teórica e as atividades práticas.

Sendo um campo de disputas, o currículo também revela o tipo de cidadão e de profissional que tende a ser formado. Diante disso, continuam sendo pertinentes os questionamentos de Moreira (2001):

que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a

criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

A partir da disseminação das teorias pós-críticas dos estudos curriculares, assistimos, no contexto pós-DCN, à incorporação – ao menos, por enquanto, nos documentos oficiais em vigência – de novas concepções em torno da formação, evidenciando-se a pretensão de se incluir a multiculturalidade, as relações de gênero, etnia e raça, diante de tantas lutas travadas pelas minorias para serem reconhecidas e garantidas na sociedade contemporânea. No entanto, como nos lembra Moreira (2001), essa visão multiculturalmente orientada está inserida em um contexto neoliberal, em que se sobressaem valores que incentivam a homogeneidade, a competitividade e a produtividade. Perante uma conjuntura que tende a repensar os caminhos da educação de forma mais ampla, não é por acaso, pois, que se tem buscado mais espaço para discutir a prática enquanto dimensão formadora da licenciatura, que tem tanta importância quanto a teoria.

Discutiremos, a seguir, sobre os acontecimentos e as condições que possibilitaram a instituição das DCN para a formação de professores no país.

1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre desafios e resistências

Se os anos 1970 foram marcados por reivindicações no plano social, político e econômico, o final dos anos 1980 e o início da década de 1990, como vimos, foram caracterizados por um grande movimento na área da educação. Mobilizado por representantes da sociedade civil e por entidades¹⁴ em busca de transformações, o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador buscava melhorias na formação do profissional da educação, que se apresentava até então de forma fragmentada (DURLI, 2007). A preocupação com a formação inicial desse profissional consistiu em um ponto dentre as diversas questões que se colocavam em discussão no debate sobre a profissionalização docente, indispensável para promover melhorias nas políticas para a educação básica (MELLO, 2000).

Segundo Brzezinski (1992), esse movimento, além da participação de entidades sindicais e estudantis, contava também com associações científicas e instituições

¹⁴ De acordo com Durlí (2007), tiveram participação ativa nesse processo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE).

educacionais, estando professores e alunos aliados no combate às determinações impostas pela legislação oficial e em favor da organização de propostas para a construção de uma Base Nacional Comum para a formação docente, que contemplasse “uma concepção globalizadora e concretizadora de um corpo de conhecimentos fundamental e de uma prática comum nacional de educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de formação” (CONARCFE, 1983, *apud* BRZEZINSKI, 1992, p.75).

A SBPC, em 1974, abriu suas reuniões para professores, estudantes e pesquisadores de áreas diversas, tornando-se um espaço propício para discussões que envolviam demandas sociais. Em 1978, foi organizado o I Seminário Brasileiro de Educação, na cidade de Campinas (SP), onde foram discutidas questões ligadas às políticas educacionais da ditadura. Nesse mesmo ano, foram criados a ANPED e o CEDES. Estes se juntaram à ANDE em 1980, período em que foi realizado o II Seminário Brasileiro de Educação, que se tornou, desde então, a Conferência Brasileira de Educação (CBE).

Segundo nos apresenta Durlí (2007), entre 1980 e 1988 – a cada dois anos – foram realizadas cinco importantes conferências que serviram de base para a construção das principais causas do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores. Essas conferências aconteceram em diferentes universidades de diferentes cidades do Brasil¹⁵. A primeira CBE foi realizada com cerca de 1.400 participantes, chegando a quase 6.000 em sua quinta edição. Configuraram-se como temáticas centrais na I, II, III, IV e V conferências, respectivamente: *A política educacional; Educação: perspectivas na democratização da sociedade; Da crítica às propostas de ação; A educação e a constituinte e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

No I Seminário de Educação Brasileira (1978), as discussões colocavam em evidência temáticas que giravam em torno dos estudos pedagógicos em nível superior¹⁶, e convergiam principalmente para o curso de Pedagogia, na tentativa de parar as ações legais que pretendiam extingui-lo, causa na qual o Movimento obteve vitória. No caso da reformulação dos cursos, a I CBE teve um papel fundamental, uma vez que lá foram melhor discutidos tais

¹⁵ I – Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo; II – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte; III – Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói; IV – Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), em Goiânia; e, por fim, V – Universidade de Brasília (UnB), em Brasília.

¹⁶ Foram temas abordados no I Seminário: “extinção ou não do curso de Pedagogia; formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista; formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador; formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação; formação na perspectiva da pedagogia do consenso, ou da pedagogia do conflito; *formação mais teórica ou mais prática*; entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimentos; adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos [...]” (BRZEZINSKI, 1996, *apud* DURLI, 2007, p. 202-203, grifo nosso).

propósitos, visando à melhoria da formação dos profissionais da educação. Para tanto, foi criado o Comitê Pró-Participação na Formação do Educador, tendo em vista o engajamento de professores e estudantes na causa. Também era atribuída a esse grupo a função de organizar os conflitos oriundos das diversas propostas colocadas pelo Movimento, bem como a de acompanhar os trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do envio de representantes. Embora essas discussões tivessem como foco o curso de Pedagogia, foi sinalizada pelo Comitê a necessidade de estendê-las para as outras licenciaturas (DURLI, 2007).

Uma das ações do MEC foi a organização de seminários regionais, que tiveram como intuito discutir a reformulação dos Cursos de Recursos Humanos para a Educação. Nesses eventos, foi exigência do Comitê a organização de um encontro nacional, que terminou por ocorrer no dia 21 de novembro de 1983. Como a pauta do encontro e as decisões para a reforma já tinham sido enviadas pelo MEC sem que houvesse discussão prévia, professores e estudantes se mobilizaram e enviaram uma nova pauta para ser discutida, tomando, assim, a coordenação do evento. De acordo com Durlí (2007), tal atitude fortaleceu ainda mais o movimento, de modo que o Comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A partir de então, a Comissão passou, com um maior apoio e participação da sociedade civil, a acompanhar as questões que envolviam a reforma e a fiscalizar as ações do MEC para esse propósito.

Quanto aos órgãos oficiais, ainda que tenham resistido¹⁷, passaram a reconhecer a legitimidade do movimento. A aceitação, no entanto, deu-se mais como estratégia para conseguir a adesão dos movimentos sociais ao governo do que para transformar as ideias em políticas educacionais. Mesmo assim, a CONARCFE seguiu, de 1983 a 1990, organizando encontros e debatendo ideias relacionadas à formação. A partir de então, passou a atuar como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁸.

Como é possível perceber, as entidades atuaram de forma a questionar e apontar caminhos construídos coletivamente para o problema histórico que se colocava sobre a formação de professores, até então firmada sobre as bases de uma sociedade capitalista e de um

modelo econômico desenvolvimentista assentado no ideário do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano. É esta sociedade, marcada por antagonismos e contradições de classes com interesses opostos, que se vincula

¹⁷ De acordo com Durlí (2007), o movimento e os encontros posteriores não tiveram mais apoio financeiro do MEC para acontecer, tendo-se que recorrer a espaços cedidos dentro de outros eventos.

¹⁸ Conforme Brzezinski (1992), a ANFOPE passou a ter existência jurídica como associação em 26 de julho de 1990.

às contingências históricas características de um modelo econômico tecnocrata-militar, preconizador de uma intensa especialização de funções e formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho. (BRZEZINSKI, 1992, p. 77).

Desse modo, na tentativa de combater os currículos mínimos e a fragmentação dos cursos, os envolvidos na causa buscaram construir uma alternativa que contemplasse o que havia de comum na formação docente em nível nacional. A essa base comum foi atribuído um caráter político – voltado para a formação e valorização da carreira do profissional da educação – e teórico – referente aos fundamentos que sustentariam os currículos dos cursos, na tentativa de afastar a influência tecnicista –, a fim de que houvesse, “pela mediação de uma base teórica comum e de uma consciência política, o desenvolvimento de cursos de formação voltados a uma prática de caráter crítico” (DURLI, 2007, p. 206).

Tendo isso em vista, todos os cursos de formação teriam de pautar o seu currículo em eixos que deveriam contemplar as dimensões profissional, política e epistemológica, tomando-se a docência como ponto principal da formação, independentemente da área específica de atuação. A intenção era fomentar a compreensão do trabalho docente em sua totalidade. Para o curso de Pedagogia, por exemplo, a ANFOPE propunha a formação do especialista e do professor de forma integrada - ao contrário do que estava estabelecido na legislação vigente -, habilitando-o a exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do nível médio, além de atuar na gestão das instituições de ensino, e produzir e difundir conhecimentos na área da educação (DURLI, 2007). O objetivo disso era que a educação se tornasse prioridade tanto no âmbito universitário quanto fora dele, de forma a combater a desvalorização profissional do professor (BRZEZINSKI, 1992). A organização dos cursos de Pedagogia se daria com base em

eixos norteadores – sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada – em torno dos quais se estabeleceria um corpo de conhecimento compreendendo as dimensões profissional, política e epistemológica, em um processo formativo vinculado à concepção sócio-histórica visando à formação crítica de educador. Um curso de graduação plena, pautado na aceção de docência como base, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura, com duração mínima de quatro anos, compreendendo uma carga horária de 3.200 horas, visando à garantia de formação teórica de qualidade. (DURLI, 2007, p. 208).

Durli (2007) destaca que esse posicionamento não foi um consenso. O grupo que não aprovava a concepção de um curso integrado entendia a pedagogia em sua versão *stricto*

sensu, dividida em habilitações, formando um pesquisador que poderia também atuar como professor, a partir de outro percurso formativo. Tal divergência ratificava a antiga discussão em torno do modelo de formação docente. Esse modelo também se aproximava das proposições do MEC para a reforma. No entanto, havia riscos nas duas propostas:

Caberia, ao primeiro, o ônus de reduzir a pedagogia à docência e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, de corroborar o fenômeno do “alargamento” das funções docentes. Ao segundo posicionamento, o ônus de retomar as dicotomias presentes na história do curso, as quais o Movimento buscou superar na sua longa trajetória de enfrentamentos com os legisladores, representantes, na sua grande maioria, dos interesses da sociedade política. (DURLI, 2007, p. 213-214).

Apesar das tensões que ocorreram no interior do movimento, a quebra do paradigma tecnicista e a ideia de docência estiveram presentes na reforma do curso de Pedagogia, realizada a partir da Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. Quanto aos cursos de licenciatura, Brzezinski (1992) avalia que a mobilização dos educadores em favor da reformulação dos cursos de formação de professores foi fundamental para a abertura a críticas, e para a tentativa de superação da fragmentação e da dicotomia entre formação pedagógica e específica no interior dos cursos de licenciatura.

Se, nos anos 1980, no campo da educação, questionou-se o modelo tecnicista das décadas de 1960 e 1970, em contrapartida, os anos 1990 representaram um retrocesso no sentido de que foi dada grande ênfase ao conteúdo escolar, pautado em habilidades e competências, deixando-se à margem assuntos importantes que estiveram presentes na década anterior¹⁹. Chamados de "Década da Educação", os anos 1990 fizeram valer as políticas neoliberais, em decorrência da crise do capitalismo. Esse período foi marcado pela realização de reformas na educação brasileira, principalmente a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FREITAS, 2002).

Várias medidas foram tomadas, tendo como base a avaliação, entre elas a criação de diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, a educação superior, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, e a educação profissional e tecnológica. Renovada, a concepção tecnicista da educação, que havia sido questionada nos anos 1980, recebe uma

¹⁹ No entanto, para Mello (2000), a ênfase nas competências já é em si um avanço em comparação com a disciplinarização, pois garantiu uma abertura nos currículos e possibilitou uma organização interdisciplinar, cujos conteúdos são transversalizados e não correspondentes às disciplinas tradicionais. De acordo com a autora, esse novo paradigma visa a romper com o modelo disciplinar característico dos cursos de licenciatura. As próprias DCN (2002) fazem muitas referências a uma formação pautada na construção de competências e habilidades por parte do aluno das licenciaturas, concepção também presente no Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE.

nova versão, sob o discurso de que, diante da globalização, o país necessitava formar recursos humanos para se tornar mais competitivo (MELLO, 2000).

Inscrevendo-se como a introdutora de uma nova etapa no cenário de reformas, a Lei nº 9.393/96 (LDBEN) introjetou as discussões e as experiências resultantes das tensões das décadas anteriores, dando outro significado ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que "prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos" (MELLO, 2000, p. 98). Assim, os estados, os municípios e as escolas revisaram seus currículos com base no que dispunha a referida lei, observando também as disposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica²⁰.

Mello (2000) questiona a maneira como se dava a formação do professor, contrapondo o que ocorria nos cursos de formação até aquele momento e o que prescrevia a LDBEN a esse respeito. Assim, de acordo com a autora, continuava a ocorrer um impasse: ainda que a lei vigente recomendasse que o professor da educação básica promovesse a articulação teoria-prática no ensino, dificilmente ele conseguiria fazê-lo, visto que o próprio curso de formação não contemplava esse princípio:

A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto? (MELLO, 2000, p. 100).

Criadas para servir como fundamentos, procedimentos e princípios para as instituições de ensino responsáveis pela formação de professores, as DCN das Licenciaturas (2002) atendem a outras demandas além das que estão dispostas na Lei nº 9.394/96²¹, e estabelecem outras questões a serem observadas na organização das instituições formadoras de professores e na estruturação dos currículos desses estabelecimentos, dentre as quais: ensino com vistas à aprendizagem do aluno; tratamento da diversidade; atividades de enriquecimento cultural; espaço para práticas investigativas; elaboração e execução de projetos para desenvolver

²⁰ De acordo com Mello (2000), assim com a LDB, os parâmetros e as diretrizes marcam um novo ciclo na educação brasileira, uma vez que se propõem a uma reforma nacional, e não de sistemas isolados. Além disso, eles se debruçam com mais clareza sobre questões referentes ao que o aluno deve aprender, e o que e como deve ser ensinado.

²¹ Vejam-se Art. 12 e 13, que tratam das incumbências das instituições de ensino e dos docentes, respectivamente.

conteúdos curriculares; uso de novas tecnologias da informação e comunicação, a partir de estratégias, materiais e metodologias, além da promoção do trabalho em equipe e de hábitos colaborativos (conforme posto no Art. 2º).

De acordo com Mello (2000), os currículos dos cursos de formação precisam considerar a diversidade socioeconômica e cultural do país, atentando-se para organização curricular das redes públicas e particulares e até das escolas, a fim de que possam garantir que a formação esteja alinhada ao contexto em que está inserida.

As DCN também estabelecem que os cursos devem ter como base os princípios norteadores que contemplem a *competência* como núcleo orientador do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática a ser desenvolvida pelo futuro professor, considerando o princípio da simetria invertida; a aprendizagem a partir de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os outros indivíduos, atentando também para suas capacidades pessoais; e a pesquisa como promotora do processo de ensino e aprendizagem (Art. 3º).

O conjunto de competências necessárias à atuação profissional deve ser considerado desde a concepção, passando pelo desenvolvimento dos cursos de formação. Tais competências devem ser norteadoras da proposta pedagógica, do currículo, da avaliação, da organização institucional e da gestão da instituição de ensino (Art. 4º).

Por seu turno, no Art. 5º, o projeto pedagógico dos cursos terá de levar em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação para o trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Desse modo, as DCN das Licenciaturas, em seu Art. 5º, parágrafo único, estabelecem que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação, encontrando na resolução de situações-problema uma estratégia didática privilegiada.

Além disso, nos projetos pedagógicos dos cursos, considerar-se-ão as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos significados de tais conteúdos em diferentes contextos, bem como à sua articulação interdisciplinar. Também devem ser consideradas, dentre outras, as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e do que é advindo da experiência (Art. 6).

De acordo com Mello (2000), um currículo construído com base em competências possibilita a presença de conteúdos transversais e de projetos de ensino ao longo do curso, viabilizando a quebra do modelo disciplinar. A formação, por sua vez, deve ser voltada para as necessidades da educação básica, mantendo com esta constante diálogo, pois trata-se de encontrar formas de organização pedagógica que possibilitem, na formação docente, a construção de competências “que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica” (p.101). Para tanto, a formação docente deve tomar como ponto de partida o princípio da simetria invertida, tendo em vista que

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. (MELLO, 2000, p. 102).

Assim, a partir do princípio da simetria invertida, a transversalidade, a interdisciplinaridade, a construção de competências e outros elementos constitutivos do trabalho pedagógico não apenas devem ser tratados nas aulas, como também precisam presidir o próprio curso de formação. Isso não significa que os cursos de formação docente tenham que construir situações de aprendizagem idênticas às da educação básica, e sim que é necessário “torná-la uma experiência isomorfa à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que permite apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura” (p. 103).

Ao longo dos seus dezenove artigos e seus respectivos incisos e parágrafos, as Diretrizes deliberam, ainda, sobre questões como a responsabilidade dos cursos para a constituição de uma identidade própria e para a elaboração de seus projetos pedagógicos, a fim de que decidam, a partir dele, sobre a organização institucional e questões administrativas

(Art.7). Indicam também formas de avaliação regular e sistemática dos cursos, a partir de processos e procedimentos variados (Art. 8) e procedimentos de autorização de funcionamento, reconhecimento e credenciamento das instituições (Art. 9); ainda discorrem sobre a competência das instituições de ensino para selecionarem e ordenarem os diversos conteúdos que compõem as matrizes curriculares dos cursos, levando-se em consideração a transposição didática (Art. 10); dispõem sobre a organização curricular baseada em eixos articuladores das diferentes instâncias que competem à formação do licenciando, além de estabelecerem que, nas licenciaturas, excetuando-se nas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (Art. 11); tratam do espaço da prática para além do estágio, a ser desenvolvida em uma perspectiva interdisciplinar, com ênfase na observação e na reflexão, em situações-problema contextualizadas, e estabelecem que o estágio curricular deve se dar a partir do início da segunda metade do curso (Art. 13).

Tendo em vista os fins deste trabalho, destacamos, especialmente, as seguintes passagens que tratam da relação teoria-prática nos cursos:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

De acordo com Mello (2000), os cursos de formação de professores devem garantir a articulação teoria-prática durante todo o curso, mesmo nas disciplinas "tradicionalmente consideradas 'alheias' à formação docente", oferecendo condições de aprendizagem que possibilitem ao licenciando a articulação com o mundo social, "tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais". Aqui, a pesquisa também tem um papel fundamental, devendo ser direcionada para a ação e relacionar teoria e prática, seja dos objetos de ensino, seja do trato pedagógico, de modo a dar "ênfase nas investigações sobre os conteúdos ou objetos de ensino e seu ensino a crianças e jovens. Em outras palavras: investigação sobre conhecimento e transposição didática do conhecimento" (p. 106). Dessa forma, é imprescindível que a prática esteja presente desde o princípio do curso de formação,

seja em decorrência da presença dos futuros docentes nas escolas, de maneira orientada, seja a partir de situações simuladas, análise de casos, depoimentos ou outros recursos didáticos que auxiliem a construir uma formação que tenha significado para o licenciando.

Quanto à idealização de uma formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, percebemos que não há exatamente um consenso nas discussões, seja porque elas se constituem como conceitos amplos e relacionados ao modelo neoliberal, seja porque se considera mais importante articular conhecimentos de maneira mais dinâmica, rompendo com a disciplinarização.

É importante salientar que a construção das Diretrizes se dava em uma conjuntura, no interior das licenciaturas, que distanciava a aprendizagem do que Mello (2000) denomina de “conteúdos substantivos” e das competências necessárias para ensinar tais conteúdos aos alunos nas escolas, visto que os cursos de graduação não facilitavam a aproximação com pessoas ou instituições que conheciam de perto a realidade da educação básica. Além disso, era claro o fato de que muitos – e talvez a maioria – dos professores formadores estavam mais centrados em suas próprias pesquisas do que nas suas atividades de ensino, e menos ainda no ensino da educação básica. Corroborava com isso o fato de que aqueles que ingressavam nos cursos de licenciatura tinham como objetivo serem linguistas, biólogos, geógrafos etc., e não precisamente professores de tais disciplinas, daí a importância das Diretrizes para a indicação dos rumos que os cursos deveriam tomar a partir de então.

É importante destacar também o papel exercido pelos Fóruns das Licenciaturas – realizados em nível local, regional e nacional – nesse processo de elaboração do documento, com vistas principalmente à superação do modelo "3+1", a partir da reformulação curricular dos cursos. No entanto, algumas críticas apontavam para o fato de se enxergar a reforma como única solução para os problemas das licenciaturas (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2002). É perceptível a pertinência dessas críticas quando, passados mais de dez anos desde a instituição das primeiras DCN, continuaram latentes as demandas pela melhoria na formação do educador, motivo pelo qual se faz necessária a reforma em curso atualmente²².

Publicado esse tipo de documento, talvez uma das maiores dificuldades resida no tempo requerido para a conclusão da reforma. Na UFPE, por exemplo, a reestruturação do curso de Letras-Português e a criação de seu PPC foram implementadas somente oito anos depois da fixação das Diretrizes – apesar de o documento estabelecer o prazo de dois anos

²² Em 2015, foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Na UFPE, a reforma exigida por esse documento ainda está sendo implementada.

para que o curso se adaptasse à Resolução –, sendo exigida uma nova reforma após apenas cinco anos de vigência da primeira na referida instituição de ensino, o que significa a formação de poucas turmas integralmente oriundas da primeira reforma. Entendemos, porém, que mudanças dessa natureza envolvem interesses conflitantes, negociações e acordos, resultando num processo que naturalmente demanda tempo. Entendemos também que legislações são processos provisórios, sendo natural a necessidade de renovações e/ou alterações.

Quanto aos temas discutidos nos Fóruns daquele momento, os que mais se faziam presentes eram:

1) o estágio supervisionado, a prática de ensino e a questão das 300 horas de prática de ensino (Art. 65; LDB); 2) questões curriculares, contemplando discussões sobre diretrizes para a formação de professores, reforma dos cursos de licenciatura, novos paradigmas e a formação pedagógica dos futuros profissionais da educação; 3) questões institucionais, como a própria estrutura e organização dos fóruns, programas de reformulação institucional, articulação entre a universidade e as escolas públicas; 4) programas especiais de formação de professores, por exemplo formação e titulação de professores leigos; 5) por fim, políticas educacionais para a formação docente (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 180-181).

Apesar dos avanços que estão inscritos na Resolução, algumas críticas são feitas ao modelo de formação proposto. De acordo com Freitas (2002), as políticas para a formação de professores passam a ter como referência a legislação voltada para a educação básica, seguindo as recomendações dos órgãos financiadores internacionais²³ da educação brasileira, que visam à contenção de gastos com a formação do professor e ao atendimento das demandas da globalização e do mundo capitalista. A consequência disso é a construção de um currículo baseado no conceito de desenvolvimento de competências e habilidades, como citamos anteriormente. Concordamos com as críticas à linha neoliberal que marcou o documento; no entanto, assim como Mello, acreditamos ser imprescindível que um curso de licenciatura dialogue fortemente com o currículo da educação básica – compreendendo suas falhas e carências, mas sem a ele se limitar –, visto que é a escola o contexto imediato de trabalho do futuro docente. Ademais, o aluno da licenciatura deve ter um entendimento global de seu curso e ser crítico de sua própria formação e de seu campo de trabalho.

²³ Para conhecer mais sobre as orientações e as influências dos órgãos financiadores internacionais nas políticas e nas reformas educacionais, leia-se MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidade brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 171-183, abril/2002.

É esse o contexto de formulação das DCN para a formação de professores. Apesar de nelas ainda estarem incutidas concepções neoliberais, há também a presença de esforços para uma formação integral do educador, resultado do conjunto de forças reunidas nos debates e nos fóruns organizados, visando à melhoria da formação docente no país. Assim sendo, compreendemos que, além de se constituírem como um instrumento de viabilização para a reformulação das licenciaturas, as Diretrizes também contribuíram para o fomento da pesquisa e do debate em diferentes instâncias das instituições formadoras de professores.

A seguir, trataremos das discussões em torno da relação teoria-prática e do lugar que elas ocupam na formação docente.

1.3. A relação teoria-prática na sociedade e seu espaço na formação de professores

O tema da relação teoria-prática é algo que, como temos visto, está no centro das discussões em torno da formação de professores. Os trabalhos tendem a refutar a ideia de dissociação entre teoria e prática e da concepção aplicacionista e utilitarista da prática. Assim sendo, a associação entre teoria e prática tem sido situada no conceito de práxis. Apesar de permanecer atual nesse meio, tal debate não se restringe à Educação.

De acordo com Sánchez Vázquez (1977), as palavras “prática” ou “práxis” derivam do grego antigo e significam “ação”. O que difere os dois vocábulos é o fato de que o primeiro é frequentemente empregado na linguagem comum, enquanto o segundo tem circulação mais restrita, fazendo-se presente no campo filosófico. O autor esclarece que, em sua obra, prefere utilizar o termo “práxis”, uma vez que “prática” está costumeiramente associada a questões utilitaristas e a um significado pejorativo, ocorrendo em expressões como “homem prático”, “resultados práticos” ou “profissão muito prática” (p. 4). “Práxis”, portanto, distancia-se dessa acepção pejorativa²⁴ e configura-se como uma categoria filosófica ligada ao Marxismo, compreendendo uma interpretação do mundo e sua transformação. Ela não é prática nem puramente teoria, mas a união entre as duas dimensões, com vistas à transformação. Desse modo, “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como

²⁴ Vázquez (1977) explica que o termo “práxis”, em grego antigo, não tem o mesmo significado que em espanhol ou português, por exemplo. Pelo contrário, significa “ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (p. 4). Ou seja, em grego antigo, “práxis” associa-se à ação moral ou a qualquer ação que não origine nada alheio a si. Assim sendo, o que é produzido por um artesão, por exemplo, não compreende à “práxis”, mas à “poiesis”, que consiste no ato de fabricar ou produzir algo. Como “poiesis” remete largamente - no espanhol e no português - à poesia, e “práxis” já não tem mais nestas línguas o significado original grego, Vázquez prefere adotar “práxis” para “designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (p. 5).

interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (p. 5); é “atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p. 32).

Há, em nossa sociedade, a tendência de dicotomizar a teoria e a prática, de modo que a primeira é recorrentemente supervalorizada em detrimento da segunda, no que se refere às atividades profissionais, tendo em vista a herança cultural que recebemos e que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro (DINIZ-PEREIRA, 2010).

De acordo com Dewey (1916, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010), tal separação encontra origem na Grécia clássica, a partir da divisão social entre classes trabalhadoras e classes ociosas, competindo às primeiras as atividades de cunho servil (realizadas por escravos, artesãos e mulheres) e às segundas as de caráter intelectual (reservada aos homens). Desse modo, a polarização da teoria e da prática é algo que está enraizado em nossa cultura, uma vez que a Grécia se configura como o berço de nossa civilização. Portanto,

Quanto menos o conhecimento se relacionar com assuntos práticos, com manufatura ou com produção, mais adequadamente ele concerne à inteligência. [...] Quanto mais elevada a atividade, mais puramente mental ela é, menos diz respeito às coisas materiais ou ao corpo; quanto mais puramente mental, mais independente ou autossuficiente ela se torna. (DEWEY, 1916, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85).

De acordo com Vázquez (1977), na Antiguidade grega, o trabalho era considerado como uma atividade prática material, e, conseqüentemente, como atividade menor. O que interessava ao homem grego era o desenvolvimento da *polis*, isto é, interessava-lhe as questões que o ligavam ao universo humano, à transformação do social e do homem, com vistas a criar e desenvolver a *polis*. A concepção de que por meio do trabalho o homem transforma a si mesmo e se engrandece surge somente na consciência filosófica moderna. Antes disso, de modo geral, o homem grego acreditava que só poderia aprimorar-se por meio da contemplação, com a ausência de atividades práticas materiais, estabelecendo uma cisão entre teoria e prática.

Tal concepção tem forte incidência no pensamento de Platão e Aristóteles. Para o primeiro, viver é essencialmente contemplar, e isso é conseguido em plenitude quando o homem consegue se libertar de tudo aquilo que o impede de voltar-se profundamente para as “ideias perfeitas, imutáveis e eternas”:

Platão isola assim a teoria das atividades práticas, isto é, daquelas que não podem prescindir da matéria, e isso o leva, segundo Plutarco, a considerar humilhante a aplicação da geometria a problemas práticos e inclusive a

depreciar as próprias artes – como a escultura e a pintura – que, do mesmo modo que o artesanato ou o trabalho manual, estão em estreito contato com a matéria. (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

No que concerne à elevação da atividade teórica em relação à prática, Aristóteles segue o pensamento de Platão: para aquele, a atividade prática material prescinde do que é essencialmente humano; a teoria se encerra em si mesma, sem necessidade de aplicação ou relação com o que tem natureza prática:

Um estado dotado de uma constituição ideal... não pode tolerar que seus cidadãos se dediquem à vida do operário mecânico ou do comerciante, que é ignóbil e inimiga da virtude. Tampouco pode vê-los entregues à agricultura; o ócio é uma necessidade tanto para adquirir virtude como para realizar atividades políticas. (ARISTÓTELES, VII, 1328b, *apud* VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

O trabalho, por assim dizer, era desprezado na sociedade grega porque prenderia o homem à matéria e não estaria, portanto, à altura do homem livre. A este cabia a aproximação com o nível das ideias ou a atuação política, de modo que ele agisse regulando as ações das demais pessoas. Aliás, é na atuação política que Platão admite a aproximação entre teoria e prática, ou seja, a correspondência entre pensamento e ação, mas sem negar a primazia da teoria. É somente na atividade política que ele concebe a prática como digna, desde que ela se deixe impregnar pela teoria, na figura do filósofo-rei ou do rei-filósofo. Nesse sentido, a teoria só tem um caráter prático quando se impõe à prática. Para Aristóteles, no entanto, o modo de correspondência proposto por Platão é impraticável, visto que a atividade política não pode ser guiada completamente pelos princípios da teoria, estando cada uma em planos distintos. Tanto para um quanto para o outro, o homem só encontra realização plena na vida teórica.

De maneira geral²⁵, na Grécia Antiga, o trabalho e o produto importam enquanto valor de uso, e não de troca, e são considerados não como obra de quem os produz, mas como algo exterior ao sujeito. Este é menosprezado, pois o seu trabalho não passa de uma atividade servil, importando a utilidade do produto para os outros.

É no período correspondente ao Renascimento que as atividades práticas ganham outra compreensão, a partir de nomes como Giordano Bruno, Leonardo Da Vinci e Francis Bacon. Nessa perspectiva, o homem ultrapassa o nível do “ser teórico”, contemplativo, para elevar-se a um ser ativo, que tem capacidade para transformar. Partindo da razão, o homem compreende a natureza para agir sobre ela, dominando-a e modificando-a. Para tanto, os interesses

²⁵ Vázquez (1977) apresenta algumas vozes da Antiguidade grega que destoam com relação à desvalorização daquilo que é ligado às atividades práticas, a exemplo do poeta Hesíodo, de Antifon e de Antístenes, para os quais o trabalho não tinha um caráter estritamente utilitário e servil.

econômicos entram em cena, pois só assim – e com o aprimoramento da ciência e da técnica – a burguesia poderia transformar e ter mais influência sobre a sociedade. Para além da contemplação, a ação do homem é valorizada, incluindo aí o seu trabalho e as suas obras. Por isso mesmo, a figura do artesão e do artista, principalmente de pintores e escultores, é elevada.

Tal valorização não significa que a contemplação tenha deixado de ser privilegiada na sociedade renascentista. Como afirma Vázquez (1977), ela continua sendo elevada em relação às atividades práticas, principalmente se comparada às de cunho manual. Embora o trabalho não signifique apenas servir – pois está agora atrelado à ideia de enobrecimento e da condição de liberdade do próprio homem – e a oposição entre atividade teórica/intelectual e atividade prática/física não seja mais tão profunda, esta serve como meio de preparo para se chegar à contemplação, que é o estado eminentemente humano. Tanto é assim que, com a intenção de dissociar a arte da ideia de trabalho manual, Leonardo a eleva à condição de ciência. Ocupando tal *status*, o artista estaria em estado de igualdade com os pesquisadores ou contempladores das questões relacionadas à natureza. O trabalho, portanto, é o que difere o homem da condição de animal, servindo como caminho para se chegar à contemplação. Ademais, a criação de uma obra, assim como a atividade contemplativa do sábio grego, também está reservada a alguns, considerados como privilegiados. Assim sendo, de maneira geral, o período renascentista,

ainda que sem repelir a atividade prática material produtiva e inclusive a enaltecendo, relega-a, sem dúvida, a um plano inferior. Há certamente outras formas de atividade – como a arte e a política –, mas essas, como a contemplação, assumem o caráter de atividades excepcionais, às quais não tem acesso a massa de indivíduos práticos inferiores: artesãos, mecânicos, agricultores, etc. É apenas nessas atividades excepcionais que se unem o teórico e o prático [...] (VÁZQUEZ, 1977, p. 29).

A dissociação entre teoria e prática pressupõe o afastamento da compreensão da atividade humana enquanto práxis, isto é, entende a separação, no homem, entre o pensar e o agir, o que não abarca a complexidade do ser humano em sua totalidade. No entanto, é preciso reconhecer o caráter autônomo que a teoria e a prática assumem, uma vez que possuem características próprias.

Para Vázquez (1977), a atividade prática caracteriza-se por seu caráter real, objetivo, material:

Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para

sua transformação. A transformação dessa matéria – sobretudo no trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades. (VÁZQUEZ, 1977, p. 193).

Para o autor, a atividade prática tem como objeto a natureza, o homem ou a sociedade, e sua finalidade consiste em transformar o mundo, seja o natural ou o social, com vistas à satisfação das necessidades humanas, criando, assim, uma nova realidade que é exterior e independente dos sujeitos que a criaram subjetivamente. No entanto, pela natureza social do homem, essa nova realidade só existe por causa dele e para ele. Portanto, somente a atividade subjetiva ou psíquica humana não pode ser considerada como práxis, visto que não apresenta uma atividade material, objetiva sobre determinada realidade, seja ela humana ou natural.

Por outro lado, a atividade teórica só existe em sua relação com a prática, mas dela se distingue quanto ao objeto, à finalidade, aos meios e resultados produzidos:

Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva –, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica com relação a esta – passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria melhor fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Assim sendo, para o autor, a atividade teórica em si mesma não configura a práxis. Apesar de transformar concepções acerca de determinada realidade e de ter como produto, por exemplo, teorias, leis ou hipóteses, não apresenta o caráter material e objetivo da práxis, e, portanto, não transforma a realidade. A teoria em si mesma, embora possa contribuir para a transformação do mundo, não promove efetivamente essa transformação. E, para que essa transformação ocorra, a teoria

tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de

mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

Portanto, ao se falar na relação teoria-prática, trata-se de reconhecer a diferença – e não a oposição²⁶ – “no seio de uma unidade indissolúvel” entre essas atividades (p. 214). Conceber tal relação, reconhecendo a diferença na unidade, significa reconhecer também o caráter autônomo e, ao mesmo tempo, de dependência entre ambas.

Ter a prática como fundamento da teoria pressupõe a compreensão de que a teoria depende da prática, pois é esta que estabelece “o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ, 1977, p. 215). No entanto, a teoria não apenas pode atender a uma prática que já existe, como também pode influenciar uma prática ainda não existente, antecipando-a. Sem essa capacidade de se desenvolver com autonomia relativa, a teoria seria apenas um reflexo da prática. Para que seja uma finalidade da teoria, a prática deve com ela estabelecer uma relação consciente, ou deve haver “uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria” (p. 232).

A passagem da teoria à prática e desta àquela é um ato complexo, que não ocorre de maneira direta, pois uma teoria pode surgir a partir da necessidade de superar/atualizar outra teoria. Como afirma Vázquez (1977), é somente em última instância e em decorrência de um processo histórico-social que a teoria atenderá a necessidades práticas. Assim sendo:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela. (p. 234).

Dessa forma, o não estabelecimento de uma relação estreita entre teoria e prática não se sustenta em base sólida, tendo em vista que

a não-passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”. Dessa forma, ambas caminham juntas, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática e esta dá novas significações à teoria. Nessa ótica é descartado o pragmatismo que se vincula tão-somente à utilidade e que aponta como critério da verdade o êxito da ação prática do homem feito indivíduo (LIMA, 2008, p. 12).

²⁶ De acordo com Vázquez (1977), reconhecer uma oposição entre teoria e prática significa conceber a prática desligada da teoria – o que configura o “senso comum”, que enxerga como prático o que é utilitário e vê a teoria como algo prejudicial à prática – ou a negação consciente, por parte da teoria, de sua ligação com a prática.

Como temos visto, é imprescindível discutir o lugar das relações entre teoria e prática na formação docente, uma vez que a dicotomização tende a provocar impactos negativos no andamento dos cursos. Segundo Rodrigues (2009), tal dualidade incide sobre um padrão de pensamento que concebe a educação como uma reunião de teorias que precisam ser aplicadas na prática. A esse respeito, não é incomum nos depararmos com falas de alunos que afirmam que determinados professores são excessivamente teóricos ou que a teoria não condiz com a prática. Depoimentos dessa natureza podem levar-nos a constatar que “o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 33).

Da mesma forma, Freire (2013) acentua que é inerente à relação teoria-prática a reflexão crítica sobre a prática. Do contrário, “a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p. 24). Para o autor, é próprio de uma prática docente crítica o movimento dialético que transita entre “o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 39). Assim é que a reflexão crítica sobre a prática constitui-se como essencial na formação docente, possibilitando a construção de saberes pelo professor em formação, que deve ser feita em comunhão com o formador. É partindo desse pensamento crítico sobre suas práticas já concretizadas que o professor poderá tornar melhores as suas práticas futuras:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de prover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar [...] (FREIRE, 2013, p. 40).

Ao mesmo tempo, o autor salienta que somente a consciência da necessidade de mudança não promove a mudança, mas que o fazer-se consciente é o que pode impulsioná-la, é o seu primeiro estágio, por assim dizer.

De acordo com Cunha, a concepção tradicional que dicotomiza a teoria e a prática, entendendo-se a segunda como campo de aplicação da primeira, fomenta também o afastamento entre a universidade – que seria responsável pela formação teórica – e a escola – que seria o espaço destinado à prática. A autora salienta que não é por acaso que as escolas que funcionam dentro das universidades são chamadas de “Colégio de Aplicação”,

denominação que demonstra e reforça uma concepção fortemente consolidada. Essa subjugação da prática não permite perceber a escola como produtora de conhecimento e como espaço formativo. Além do mais, essa concepção ajuda a diferenciar e elevar o estatuto profissional do professor universitário em detrimento do professor da educação básica, tal como acontece ainda nos dias atuais.

No entanto, a partir do questionamento da própria ciência moderna e do reconhecimento da prática social como espaço formativo, foi-se abrindo caminho, no campo da educação, para os estudos da epistemologia da prática (ZEICHNER, 1993), que possibilitaram enxergar a teoria e a prática sob novas perspectivas, atribuindo-se à experiência posição de destaque na formação profissional. Porém, apesar desse reconhecimento apresentado nos estudos e do estímulo para a universidade se aproximar da instituição escolar, ainda há uma forte carência no sentido de reconhecer a escola como integrante do processo de formação inicial de professores. Tal situação deve ser superada a partir de uma mudança de cultura das duas instituições, universidade e escola. Aquela, por sua vez, ainda que haja pesquisas e recomendações de documentos oficiais, nem sempre tem sabido formular projetos de formação mais integradores com a escola e com os sistemas de ensino (CUNHA, 2010).

Cunha apresenta três importantes autores que nos ajudam a refletir sobre a antinomia teoria e prática. Lucarelli (2009) afirma que só é possível superar a dicotomia quando se atribui importância tanto à teoria quanto à prática. Esse posicionamento pode ser complementado a partir de Carr (1990), para quem nem a teoria nem a prática se sobressaem uma à outra, pois ambas se modificam e se revisam mutuamente de maneira constante. Zabalza (1992), por sua vez, apresenta três *vícios* que são consequências da visão dicotômica:

1) *Supervalorização do que é teórico sobre o que é prático*, sendo a prática concebida como espaço para aplicação de teorias, e não como propiciadora para o desenvolvimento delas. Assim, insistir nas teorias pode impossibilitar novos conhecimentos, constituídos na realidade.

2) *Redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis*, pois, muitas vezes, devido ao *status* dado à teoria, o aluno é levado a pensar que a atividade científica não dialoga com a prática e que sua existência é alheia à realidade. Além de reforçar uma ideia equivocada com relação à dicotomização, esse vício reafirma as relações históricas de poder marcadas pela supremacia da teoria sobre a prática.

3) *A perda das visões globais e integradoras dos campos científicos*, uma vez que a segmentação do conhecimento é vista com naturalidade, sem questionamentos e sem o

entendimento de que é uma construção social, o que compromete o tratamento dos fenômenos reais em sua complexidade.

Apesar de considerarem a formação inicial bastante significativa, muitos egressos das licenciaturas apresentam como expectativa (frustrada) a transferência dos conhecimentos aprendidos nos cursos ao contexto de sala de aula em sua prática profissional. Isso ocorre, de acordo com Cunha (2010), devido ao não entendimento dos estudantes de que o conhecimento se configura como um processo e que, portanto, precisa ser ressignificado. Outro motivo que dá margem a tal pensamento decorre da configuração curricular dos cursos, através da insistência na reprodução de dicotomias como teoria x prática, ensino x pesquisa e conhecimento x experiência. De modo geral, o egresso demonstra relativo domínio do conteúdo, porém percebe que é necessário mobilizar outros saberes para a atividade de ensinar. Ao recorrer à sua formação inicial, encontra um fosso que separa o currículo do curso e a realidade escolar. Apesar de conhecer os conteúdos de ensino e os conhecimentos relacionados à didática e ao contexto escolar, não consegue articular esses elementos de maneira satisfatória, tendo em vista a complexidade da sala de aula nos tempos atuais. Assim, diz a autora, "mesmo que ele tenha aprendido teorias integradoras na sua formação, viveu dicotomicamente a relação teoria e prática" (CUNHA, 2010, p. 137).

Esse tipo de formação termina por impactar a própria atuação dos alunos dos cursos das licenciaturas, pois, de acordo com Souza (2001), impede que os professores reflitam sobre o seu próprio trabalho e o transformem. Discorrendo sobre os problemas acarretados pela dissociação entre teoria e prática no processo de formação, a autora destaca o prejuízo que a dicotomia acarreta no pensar a educação e o trabalho pedagógico, e na compreensão da estrutura escolar e da própria sociedade, na medida em que dificulta a transformação e a superação dos problemas existentes. Da mesma maneira, privilegiar a teoria em detrimento da prática significa pactuar com a estrutura vigente e com o conhecimento estabelecido, tomado como imutável.

Os cursos de formação de professores, por sua vez, têm sido estruturados a partir de um aglomerado de disciplinas desconexas entre si e sem a explicitação de suas ligações com a realidade que as originam. Desse modo,

sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado

social, cultural, humano da ação desse profissional. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 33-34, grifo das autoras).

O que termina por acontecer também no contexto da educação é a divisão social do trabalho, competindo a alguns o planejamento, a organização e a tomada de decisões, e ao professor, a execução daquilo que foi pensado por outros. Levando-se isso em consideração, pode-se dizer que esse professor está mais propenso a ser visto como um profissional desqualificado e com poucas condições de compreender como se dão a produção e a disseminação do conhecimento, de questionar e de refletir sobre seu trabalho (SOUZA, 2001).

Nessa perspectiva, o professor é aquele “habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar ideias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e a interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real”. Por outro lado, privilegiar a prática em detrimento da teoria traz o risco de se supervalorizar a ação, o que pode ser um problema, tendo em vista que a prática pode ocorrer de forma irrefletida, sem conexões com as condições sócio-históricas em que se insere. Tal prática utilitarista se contrapõe à teoria, acarretando “uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática” (BRZEZINSKI, 1998; DAMASCENO, 1987, *apud* SOUZA, 2001, p. 7).

Por conseguinte, Gatti (2010) discorre sobre a forte tradição disciplinar e a tendência dos cursos de formação inicial de promover uma afinidade maior do licenciando com as demandas da área de referência do curso do que com as demandas próprias da escola básica, o que “leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países” (GATTI, 2010, p. 1375). Dessa forma, a autora endossa as palavras de outros estudiosos que afirmam que a formação de professores para a educação básica tem que ser originada de seu campo de prática, agregando os conhecimentos reconhecidamente válidos, em consonância com os fundamentos e as mediações didáticas necessários.

Segundo Mello (2000), no contexto da formação de professores, o isomorfismo resultante do princípio da simetria invertida, ao qual já nos referimos neste trabalho, apresenta duas consequências que valem ser destacadas: a ideia de que existe uma relação dupla entre teoria e prática na formação, e a importância da pesquisa nos cursos. A articulação teoria-prática tem de acontecer tanto na área de conhecimento especializado – que deve ser trabalhado de maneira contextualizada e relacional –, quanto em relação à aprendizagem da transposição didática. Sendo a finalidade precípua de um curso de formação de professores a preparação para a docência, os conteúdos aprendidos pelos licenciandos devem estar em

constante diálogo com os conteúdos que serão ensinados por eles na educação básica. Esse entendimento significa a constituição de um currículo em que as disciplinas do curso propiciem a transposição didática dos conteúdos aprendidos pelo licenciando, além da contextualização da realidade vista na educação básica.

Isso implica dizer que o aluno de licenciatura em língua portuguesa, por exemplo, não apenas se aproprie dos conhecimentos referentes à fonologia ou à literatura portuguesa, mas entenda a importância destas para a educação básica. Nesse sentido,

desde o primeiro ano e em todas as disciplinas de uma licenciatura especializada, por exemplo, a de língua portuguesa, o exercício de transposição didática do conteúdo e a prática de ensino deveriam estar lado a lado, ministrados pelo mesmo professor ou por outro que também seja especialista em ensino de língua portuguesa. [...]

A insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência: competência se constrói em situação; não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro. (MELLO, 2000, p.103-104).

Uma vez levada a cabo nos cursos de licenciatura, a relação teoria-prática é resultante do próprio desenvolvimento de competências, já que estas são mobilizadas a partir de situações concretas em que se exigem tomadas de decisão. Assim sendo, para lidar com o imprevisto na atividade docente, não se pode prescindir de formar professores críticos, questionadores, cientes de seu papel social e político. E isso não se consegue a partir de um currículo fragmentado, baseado em dicotomias.

Tal discussão nos encaminha para a reflexão a respeito do espaço e do papel do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura – mais especificamente o de Língua Portuguesa –, tendo em vista que existe a tendência de imputar a esse momento da formação a responsabilidade de relacionar teoria e prática, de enlaçar os conhecimentos disciplinares à atuação do licenciando no contexto escolar. Sobre isso trataremos a seguir.

1.3.1A relação teoria-prática e o estágio curricular: um ponto de encontro

Partindo de uma concepção que preconiza e superestima os conhecimentos teóricos, os cursos de formação tendem a deixar a dimensão considerada como prática para os períodos finais do curso, de modo que se torna difícil tomá-la como referência para se (re)pensar a teoria, o que endossa a lógica positivista da aplicação, que concebe a teoria como

determinante da prática. Esse tipo de organização, segundo Cunha (2010), inviabiliza a compreensão da prática enquanto atividade investigativa e questionadora da epistemologia.

Tal discussão pode ser fomentada pelo fato de termos, nos cursos de licenciatura, uma tendência a atribuir ao estágio a responsabilidade exclusiva de contemplar a dimensão prática. Não é por acaso que os cursos de formação de professores, historicamente configurando-se em torno do modelo “3+1”, como já dissemos, relegavam os estágios/práticas de ensino aos últimos períodos.

Também não é por acaso que esses componentes curriculares quase sempre são tomados como última opção dos professores formadores veteranos e, por isso mesmo, atribuídos aos professores ingressantes na instituição de ensino superior. Além dos depoimentos que vez ou outra ouvimos de professores da área, em conversa relativamente recente com dois amigos docentes de universidades federais localizadas em estados distintos do Nordeste, pudemos escutar novamente uma fala que é recorrente: recém-empossados, aos dois foi determinado que lecionassem as disciplinas de estágio, uma vez que estas haviam – conforme disseram – “sobrado”.

É provável que coisas dessa natureza aconteçam porque esse momento do curso é concebido, nas licenciaturas, como o espaço dedicado à prática, uma vez que o estágio se configura, de acordo com Silva e Pereira (2016), como o componente curricular que mais torna o professor em formação inicial próximo da efetiva prática profissional na escola, e que, por esse motivo, é deixado em segundo plano. Ademais, não é incomum encontrar alunos que acreditam na inutilidade desse componente curricular, sob o pretexto de que já viveram a experiência de ensino por meio do estágio não obrigatório ou em projetos de voluntariado. Nesse sentido, o estágio é encarado mais como uma etapa burocrática para integralizar o curso do que como um processo formativo.

No entanto, considerando a importância do estágio como disciplina formadora, momento de convergência entre a teoria e a prática, espaço de diálogo entre o conhecimento científico e a escola – local de atuação do licenciando –, o que poderia ser conseguido se todos os componentes curriculares do curso tomassem a unidade teoria-prática como eixo da formação? Essa questão, de acordo com Pimenta e Lima (2012), deve ser pensada por ministrantes de todas as disciplinas, que devem ser, ao mesmo tempo, teóricas e práticas, pois, num curso de licenciatura, elas precisam convergir para a um objetivo comum - a formação de professores -, “a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo” (p. 44).

O estágio supervisionado foi compreendido de modos diversos ao longo do tempo, levando-se em consideração as discussões em torno da escolarização e da profissionalização docente. Seja na década de 1930 – com a criação dos primeiros cursos de licenciatura –, seja na década de 1970 - quando a Reforma Universitária empreendida pela Lei nº 5.540/68 tornou o estágio um componente curricular – ou mesmo na LDB, que o resguardou como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, as discussões demonstram a constante retomada dessa questão, dada a sua importância.

Entre os anos 1930 e 1960, prevaleceu a compreensão do estágio enquanto imitação de modelos em que, de acordo com Pimenta e Lima (2012), tomavam-se como base aqueles que eram considerados bons profissionais, a partir da observação de suas aulas. Esse tipo de concepção tinha a tendência de ceifar a criatividade e o protagonismo do estagiário, de modo a perpetuar ideias, percepções e hábitos historicamente privilegiados. Além disso, o professor em formação ficava restrito ao exercício da atividade de ensino, limitando-se a observar e replicar o trabalho de outros, o que não concorria, portanto, para que o estagiário realizasse uma reflexão crítica, tanto de seu trabalho quanto daquele do professor observado. Também nessa perspectiva, a atividade escolar se concentrava no ensino, enquanto a aprendizagem era secundarizada.

Já instaurada a Reforma Universitária no contexto do regime militar, iniciaram-se, nos anos 1970, contestações em torno do privilégio que era concedido à teoria nos cursos de licenciatura. Nessa conjuntura, a compreensão de estágio ficou restrita à ordem prática, na qual mais importavam os aspectos burocráticos e o manejo de técnicas de ensino. Poderíamos dizer que essa ideia persiste até hoje no imaginário de alguns alunos de licenciatura, principalmente no daqueles que chegam ao estágio com alguma experiência de ensino.

Nesse período, as miniaulas eram recursos bastante utilizados para introduzir novas técnicas nas atividades do estágio, cuja pretensão era desenvolver habilidades instrumentais. Pimenta e Lima (2012) consideram que atividades dessa natureza são importantes, mas elas não abarcam a complexidade que se coloca nos processos de ensino e aprendizagem, que são desenvolvidos em situações específicas. Os professores em formação precisam desenvolver a habilidade, segundo as autoras, de lançar mão de tais técnicas nas diferentes situações que as atividades didático-pedagógicas demandam.

Além das leis referidas acima, conforme mostramos, as DCN das Licenciaturas (Resolução nº 1/2002) também trazem o estágio como questão basilar. O texto determina que esse momento do curso deve ter início a partir da metade do percurso formativo, e não ficar

para os períodos finais²⁷. A Resolução nº 2/2002²⁸ trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior, incluindo o tempo determinado para a duração do estágio curricular. Em seu Art. 1º, pode-se ler:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

O Art. 2º determina que a carga horária estabelecida seja concluída no tempo mínimo de 3 anos, obedecido o cumprimento de 200 dias letivos, conforme consta na LDB.

Uma das questões importantes a ser comentada sobre o referido documento é a clara referência à expressão “prática como componente curricular”, que, de acordo com Diniz-Pereira (2011), foi introduzida para esclarecer a diferença entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado” que aparecia de maneira confusa na LDB, especificamente em seu Art. 65²⁹. Além disso, elucidar tal controvérsia também tinha o intuito de intensificar a articulação entre teoria e prática ao longo da formação docente.

Para tanto, alguns documentos que discutiam a questão foram criados³⁰, mas foi a partir do Parecer CNE/CP 28/2001³¹ que o Art. 65 da LDB foi esclarecido. Diniz-Pereira

²⁷ Além destas, também foi criada a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, mais conhecida como Lei do Estágio. Trata-se da definição, classificação e relações estabelecidas no estágio, esclarecendo quais são as obrigações da instituição de ensino, da concedente e do estagiário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.

²⁸ Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>.

²⁹ Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

³⁰ Pareceres CES 744/97, CNE/CP 115/99, CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 21/2001.

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos

(2011) apresenta e destaca alguns trechos do referido Parecer. Apesar da extensão do texto, consideramos ser importante apresentá-lo, a fim de tornarmos mais claras as discussões aqui tratadas:

[...] dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que **este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta** de todas estas exigências em especial a **associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.**

Só que uma **ampliação da carga horária** da prática de ensino **deve ser justificada.**

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática [...]

Assim, **há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei.** [...]

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e **seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo.** Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela **concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.**

Esta **correlação teoria e prática** é um **movimento contínuo entre saber e fazer** [...].

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao **transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas.** [...]. Pode-se assinalar **também uma presença junto a agências educacionais não escolares** [...]. Professores são ligados a **entidades de representação profissional** cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante **também é o conhecimento de famílias de estudantes** sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

[...] ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências

de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*.

[...]

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* [...] o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino [...]

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. [...] que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. [...]

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado [...] se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim, o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de Educação Básica para o estágio curricular supervisionado [...] por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. [...] participação de caráter recíproco.

[...] Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pletera de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas. (p. 208-210, grifos do autor).

Conforme consta no trecho reproduzido acima, o Parecer CNE/CP 28/2001 deixa claro que, dentre outras características, a prática como componente curricular difere do estágio curricular supervisionado porque ela deve ser incorporada ao próprio Projeto Pedagógico do Curso e precisa ser cumprida ao longo de toda a formação e em outras instituições envolvidas

no campo educacional. Por sua vez, o estágio tem um tempo determinado na matriz curricular e deve ser realizado necessariamente em instituição escolar, além de abrigar as características que serão retratadas no decorrer desta seção do trabalho.

Mesmo reconhecendo a validade das referidas resoluções para a formação de professores, Pimenta e Lima (2012) endossam as críticas feitas aos documentos, principalmente no que se refere à centralidade de uma formação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências por parte do licenciando³². Da mesma forma, expõem a maneira equivocada como foi seccionada a carga horária no currículo dos cursos, que foram divididos em horas de prática, de estágio curricular, de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e, por fim, de atividades complementares de natureza acadêmico-científico-cultural. Para as autoras, estando formulado de tal maneira, o documento reafirma a dicotomia entre teoria e prática, contribui para que a formação de professores não seja reconhecida enquanto área de conhecimento e para que o professor não seja considerado como intelectual em constante formação. Tendo sido isolado das atividades práticas e dos conhecimentos científico-culturais, o estágio não se mostraria nem como teoria nem como prática, mas como “treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (p. 87).

Conforme esclarecem Pimenta e Lima (2012), todo o curso de formação e, nesse caso, especialmente o estágio, tem o dever de apresentar uma nova visão sobre o processo formativo ao licenciando, de maneira que a ele propicie uma “ressignificação de saberes” (p. 88). Para além do que contém a resolução, os professores formadores, esclarecidos sobre o papel do estágio, devem embasar seus alunos teórica e metodologicamente para agir frente aos desafios que são colocados pela educação básica e esclarecê-los a respeito de quanto o estágio é um caminho imprescindível a ser trilhado e bem vivido no processo de tornar-se professor.

Além dos problemas apontados pelas autoras, acreditamos ser importante comentar o parágrafo único do Art. 1º da Resolução nº 2/2002, que prevê a redução de até metade da carga horária para os alunos que já exercem atividade docente regular na educação básica. A nosso ver, tal permissão abre espaço para o entendimento de que, em um curso de formação, alguma etapa do estágio pode ser dispensável, o que compromete a sua compreensão como um todo coeso e articulado. Ao contrário, tal visão coopera para perpetuar a ideia de que estar

³² No que respeita à retomada do caráter tecnicista na formação, as autoras entendem que tais termos (competências e habilidades) deslocam a centralidade do trabalhador e a depositam no local em que o trabalho se dá, ficando o sujeito vulnerável à possibilidade de descarte e substituição, uma vez que ele pode ser considerado como inadequado para exercer atividades em determinado local. Tal vulnerabilidade e limitação, portanto, não dialogam com que é esperado na atividade profissional do professor.

em atividade é o bastante para desempenhar satisfatoriamente a função de professor, desconsiderando a qualidade da formação anterior e a do próprio trabalho exercido.

Apesar dos equívocos, consideramos esse aumento da carga horária como uma conquista para as licenciaturas, principalmente porque, no caso da UFPE, o curso de Letras dispunha de apenas 300 horas, incluindo observação e regência de aulas³³.

Na intenção de recuperar e legitimar a importância do estágio na formação do professor, diversos trabalhos são dedicados ao tema. No que se refere a esse componente curricular, sabemos que ele se configura como um lugar privilegiado para a formação docente e como campo de conhecimento que toma a realidade como seu lócus e a pesquisa como eixo central da formação, o que propicia ao futuro docente uma aproximação investigativa da realidade, partindo do conhecimento do contexto em que está inserido. Ao mesmo tempo, por configurar-se também como lugar que propicia um encontro de saberes, lidar com os desafios e com as contradições que lhe são próprios não é uma tarefa simples, principalmente quando levamos em conta os valores, as visões, a cultura e as relações de poder que envolvem cada agente ligado ao estágio (PINTO e FONTANA, 2002; LIMA, 2008).

Considerando a dinamicidade do mundo e as novas exigências sempre postas pela sociedade, ao professor cabe acompanhar as mudanças e agir frente a elas, o que exige uma reflexão contínua sobre o seu trabalho, reflexão esta que envolva o que fez, o que faz e o que pretende fazer. Para tanto, as atividades do estágio, de acordo com Lima (2008), devem ser consideradas como esse espaço que garanta os momentos necessários de reflexão, além de dar a oportunidade para que o futuro docente possa iniciar a sua identificação com a profissão. Tal identidade é construída na atividade de confronto entre teorias e práticas, na análise das práticas apoiada na teoria e na própria formulação de teorias (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, *apud* LIMA, 2008).

Desse modo, segundo Pimenta e Lima (2012), é preciso abandonar a compreensão de estágio como a mera parte prática do curso ou como apêndice curricular. Contrariamente, ele

³³ O sétimo e o oitavo períodos continham 150 horas cada um e correspondiam aos componentes Prática de Ensino de Português 1 (PEP 1) e Prática de Ensino de Português 2 (PEP 2), respectivamente. Na primeira, os alunos se ocupavam da observação da escola como um todo, entendendo a sua proposta pedagógica, seus espaços, o trabalho dos professores, em especial os de Língua Portuguesa e Literatura, entre outros. Tratava-se de um estágio mais geral, que culminava na elaboração das Oficinas Pedagógicas de Linguagem ao final do período, aberta aos estudantes de Letras e Pedagogia, e a professores de Língua Portuguesa da educação básica. Na PEP 2, por seu turno, além de compreender o funcionamento da escola, o estagiário detinha-se especificamente na regência de aulas de Língua Portuguesa, elaborando um Projeto Didático de Regência (PDR), a ser aplicado numa turma previamente observada, sob a supervisão de seu respectivo professor, e entregando um relatório ao final do trabalho. Todo esse processo, que é complexo, dava-se nos dois últimos períodos do curso e obrigava o licenciando a optar entre a regência de aulas nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio.

deve ser concebido como uma oportunidade de reflexão e de pesquisa, a partir da realidade analisada à luz de teorias. Assim, o estágio não se configura como atividade prática, mas como “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente” e de ação sobre a realidade (p.45). Por isso, é preciso haver cuidado para que não se caia no equívoco da burocracia, ou seja, é necessário que o estagiário verdadeiramente se envolva nas atividades que contemplam a realidade escolar.

Sendo o estágio um significativo momento de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, não se pode deixar de mencionar o professor supervisor, que assume um importante papel no momento em que o licenciando se encontra no campo de estágio. É imprescindível desconstruir a imagem de que o estagiário e a universidade por ele representada adentram a escola para denunciar os seus problemas e para dizer ao professor “como se faz”. Assim, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que cabe à escola e aos professores supervisores enxergar a presença do estagiário também como uma oportunidade de troca e formação, e como aproximação entre o espaço escolar e a universidade. Nesse sentido, o campo de estágio é compreendido, ao mesmo tempo, como espaço de formação dos licenciandos e dos professores supervisores.

Sobre essa questão, Lüdke (2009) cita a pesquisa de Albuquerque (2007), que tratou de como os professores enxergam o seu papel na formação dos estagiários em suas turmas. Nesse estudo, os professores investigados se mostraram conscientes da importância que assumem na formação do licenciando, porém houve surpresa por parte de alguns deles sobre a possibilidade de também eles serem formadores de professores. Considerando tal discussão, de acordo com Nóvoa (2013), os professores devem reassumir o seu papel na formação de seus pares.

Diante tudo isso, entender a importância do estágio na formação de professores implica reconhecer a necessidade de voltar o olhar para o contexto e para o cotidiano escolar, não só nesse componente curricular, mas em todas as outras disciplinas que compõem o curso de formação inicial. Assim sendo, tanto professores formadores, quanto professores em formação terão a oportunidade de se descobrirem constantemente, a cada trabalho realizado, enquanto “estagiários da vida e aprendizes da prática docente” (LIMA, 2008, p. 203). É a partir dessa perspectiva que Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ser pensado como um corpo de conhecimentos inerente ao curso de formação, de maneira que extrapole o espaço a ele dedicado na matriz curricular. Do mesmo modo, entendido como pesquisa, o estágio formará o professor intelectual crítico e reflexivo, que considera também a análise e a compreensão da dimensão social em que estão inseridos os processos educativos.

A seguir, trataremos de discussões específicas sobre a formação do professor de Língua Portuguesa.

1.3.2 A formação de professores no curso de Letras: um apreço à tradição

Até aqui, dissertamos sobre a constituição das licenciaturas de maneira mais geral. Sendo a área de Letras o nosso campo de estudo, tivemos a necessidade de desenvolver uma seção sobre a implementação desses cursos no país, inicialmente atrelados às faculdades de Filosofia, conforme veremos adiante.

Via de regra, os cursos de Letras foram criados no país a fim de preparar profissionais intelectuais para exercerem atividades no cenário cultural e na atividade do magistério nos ensinos secundário, normal e superior, além de efetuar pesquisas em torno de seu objeto de estudo (LAJOLO, s. d.). O ensino superior no Brasil teve início tardiamente, após três séculos da chegada dos portugueses ao país. Os cursos de Medicina e Engenharia foram os primeiros a serem implantados, em 1808, e eram acessíveis apenas àqueles que gozavam de prestígio e poder. Até então, esse tipo de estudo era realizado na Universidade de Coimbra, em Portugal. Somente em 1920, por determinação federal, a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro, que juntou a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, os cursos foram organizados em forma de universidade.

Como fora mencionado neste trabalho, a Universidade de São Paulo, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, foi precursora no que concerne à formação sistemática de professores no país no âmbito do ensino superior. Até então, as universidades existentes tinham sido formadas a partir da junção de escolas independentes. De acordo com Romanelli (2005, *apud* FIALHO e FIDELIS, 2008), o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o estatuto das universidades no Brasil, determinava em seu Art. 5º que, para a criação de uma universidade, era obrigatória a presença de pelo menos três dos seguintes cursos: Medicina, Direito, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.

Antes da criação das Faculdades de Letras, o ensino nas escolas secundárias ficava a cargo de docentes autodidatas. Fialho e Fidelis (2008) destacam, nesse contexto, a importância do Colégio Pedro II, que abrigou o primeiro bacharelado em Letras do Brasil, criado em 1837. Já nas faculdades reservadas a esse tipo de estudo, na década de 1930, eram convidados a dar aula professores vindos do exterior, principalmente da França, da Alemanha e da Itália. Devido à ausência de tradição na área, o modelo de estudos na área de Filosofia,

Ciências e Letras era oriundo do Colégio Pedro II e das escolas normais e institutos de educação que preparavam o professor de séries iniciais.

Assim como nas demais licenciaturas, conforme apresentamos, os cursos de Letras foram criados dentro do modelo constituído por três anos de bacharelado acrescidos de um ano de didática, a fim de conferir a habilitação para o magistério. Os professores desses cursos, por sua vez, eram alocados em setores que contemplavam os estudos das Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas (FIALHO e FIDELIS, 2008). Segundo Lajolo [s. d.], essa organização do currículo

parece emblematizar, na distinção de espaços e de tempos, a radical incompatibilidade de seus objetivos: para as pesquisas, para os trabalhos intelectuais, para as altas atividades de ordem técnica ou desinteressada, as línguas, literaturas e filologias do currículo, propriamente de Letras, desenvolvidos na Faculdade de Filosofia. Para a preparação dos candidatos ao magistério, as disciplinas cursadas fora do curso de Letras: no caso paulista, na Escola Normal, efetiva e sintomaticamente chamada de *cursinho*. Assim, entre as constantes do curso de Letras [...], destaca-se o exílio das matérias de sua licenciatura para as escolas/institutos/faculdades de Educação/Pedagogia, onde metodologia, Psicologia, Administração Escolar & Didática, pretendem e precisam dar conta da formação docente de um egresso do curso de letras. Com o perdão do samba, um dá o tom, o outro a melodia. E, como se previa no ensaio geral, acabam desafinando o coro e atravessando a música (LAJOLO, s. d., n. p., grifo da autora).

De acordo com Bagno (2017), a palavra "Letras", no curso, abriga uma concepção de educação e de cidadão valorizada no século XIX. Por isso mesmo, estudar as “Belas Letras” significava adentrar um espaço de princípios elitistas, permeado pela ideia de requinte, distinção e bom gosto. Além disso, era objeto de discussão a literatura clássica, elevada, produzida por homens. Também eram dignas de estudo as línguas clássicas – o latim e o grego –, e, dentre as modernas, o francês. No tocante à língua portuguesa, apenas merecia estudo o português culto, padrão, colhido de obras de escritores pertencentes a grupos seletos e consagrados. Somente nas últimas décadas do século XIX a língua portuguesa foi incorporada aos currículos como disciplina, sendo ensinada com base nos mesmos procedimentos metodológicos empregados no estudo das línguas mortas, ou seja, através de frases soltas e descontextualizadas – retiradas de obras clássicas ou do Hino Nacional –, classificadas a partir das nomenclaturas originadas das gramáticas grega e latina.

Mesmo após o surgimento da linguística moderna, nos anos 1920, essa ciência só foi incorporada aos currículos dos cursos de Letras em 1961, quando receberam disciplinas acopladas de maneira não planejada, sem uma correspondência pertinente entre elas. Tanto é

que, ainda que tenham surgido estudos científicos mais atualizados, o nome do curso ou faculdade continuou o mesmo, com exceção do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), pertencente à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que foi idealizado no âmbito de um projeto diferenciado. Mesmo assim, contesta o autor, o Instituto continua ofertando a graduação em Letras, conservando o nome historicamente instituído (BAGNO, 2017).

Referindo-se especificamente à formação no contexto da licenciatura em Letras, Bagno discute um ponto que temos constantemente retomado neste trabalho:

Muitos dos profissionais que atuam nos **cursos de Letras** parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de **português** e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas **Letras** se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem-intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “ **Letras** ” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua. (BAGNO, 2017, n. p., grifos do autor).

O autor afirma, ainda que muitos cursos de Letras espalhados pelo país reservam carga horária para teorias linguísticas – como o gerativismo de Chomsky, por exemplo –, que, segundo ele, pouco ou nada contribuem para a formação de alguém que atuará em sala de aula. No lugar, poderiam ser discutidos de maneira crítica e profunda a questão da tradição gramatical, uma vez que esta atravessa o imaginário social, e os modos de realização do estudo da língua portuguesa nas salas de aula do país. O que acaba ocorrendo, segundo o autor, é que os recém-formados saem da universidade sem ter o domínio da teoria gerativa e sem conhecer substancialmente a tradição gramatical.

Outra questão que permeia a formação do licenciado em Letras é a origem social de grande parte dos alunos – assim como ocorre nas licenciaturas em geral –, o que faz com que muitos deles ingressem na universidade sem ter contato com práticas de letramento diversificadas, bom desempenho de leitura e escrita e contato com teorias filosóficas, por exemplo, questões importantes a serem consideradas na formação de um professor de língua portuguesa. O problema, na realidade, não é que sejam oriundos de camadas populares, mas sim a tendência dos cursos a ignorar essas carências e a não oferecer condições para que o

aluno recém-chegado se familiarize com o mundo acadêmico antes de ser imerso em reflexões mais aprofundadas (BAGNO, 2017).

Na UFPE, a partir do Decreto nº 28.092, o curso de Letras teve início em 1950, no Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, e, desde sua criação, oferta o bacharelado e a licenciatura em língua vernácula e estrangeira. A partir de 1993, o curso tem passado por debates que discutem reformulações em seu currículo³⁴. Por ora, nos referiremos à última modificação, ocorrida em 2010.

Até a reforma curricular, como já foi esclarecido, os componentes Prática de Ensino de Português 1 e 2 (equivalentes aos estágios), eram alocados nos dois últimos períodos do curso e ficavam sob responsabilidade de um único docente, lotado no Centro de Educação. É interessante perceber que tal cisão era reforçada, no caso da UFPE, pelo afastamento físico entre o Centro de Educação e o centro de origem do curso (Letras) – nesse caso, o Centro de Artes e Comunicação –, o que nos leva a entrever uma secção de responsabilidades, e não o seu compartilhamento.

A reforma curricular se fez importante, dentre outros fatores, por tentar promover um diálogo mais profícuo entre os docentes dos dois centros, a partir do momento em que professores do Departamento de Letras também são responsáveis por componentes curriculares como Metodologias de Ensino e Estágios. No entanto, isso não significa que esse impasse na formação inicial tenha sido superado.³⁵

Em um trabalho que investigou quatro cursos de licenciatura do Brasil (Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas), Gatti e Nunes (2009) analisaram 32 cursos de Língua Portuguesa no país, a partir de suas grades curriculares e ementas. O estudo apontou importantes questões referentes tanto a este quanto aos demais cursos, dentre as quais destacamos as seguintes:

- 1) Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura curricular, incluindo as ementas das disciplinas, o que permite dizer que os projetos pedagógicos não influenciam os cursos.

³⁴ Outras informações que julgamos importantes sobre o curso estão presentes na descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa, bem como na análise do seu PPC.

³⁵ Nos últimos semestres, devido à contratação de professores substitutos para o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), os professores da área de referência não têm mais assumido os componentes referentes aos estágios e às metodologias de ensino.

- 2) Os cursos de Letras têm 51,4% de sua carga horária destinados às disciplinas de conhecimento disciplinar da área de referência (predominantemente à Linguística), e somente 11% são destinados às disciplinas de formação para a docência.
- 3) No que corresponde especificamente aos estágios, pouquíssimas instituições explicitam em que eles consistem, como são realizados ou se há algum tipo de convênio com as escolas.
- 4) Do mesmo modo, as práticas exigidas pelas DCN apresentam-se de maneira nebulosa, pois aparecem ou no interior das diversas disciplinas ou separadas, mas de maneira vaga nas duas alternativas.
- 5) Na maior parte das ementas analisadas, não foi observada articulação entre as áreas disciplinar e pedagógica.
- 6) Parte das licenciaturas analisadas se caracteriza por algum tipo de especialização que poderia ser realizada em cursos de pós-graduação ou, ainda, promovem esse tipo de formação com o intuito de preparar não professores, mas outro tipo de profissional.

A todas essas questões se soma a constatação de que não existe uma homogeneização relativa aos conteúdos das disciplinas de formação para a docência: Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. Além disso, o número de disciplinas teóricas da área de educação é reduzido e, nas disciplinas em que deveria haver equilíbrio entre as dimensões prática e teórica, esse segundo eixo prevalece. As autoras concluem que há uma pulverização na formação dos futuros docentes, tendo em vista a ausência de um eixo de formação claro nos cursos, o que indica, ainda, uma preparação fragilizada para o exercício do magistério.

Faz-se importante destacar que o referido estudo foi realizado sete anos após a Resolução das DCN (2002), o que nos faz concordar com Diniz-Pereira (2010), quando este afirma que

mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teórica-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia (p. 85).

Dessa forma, como temos visto até aqui, acompanhando os cursos de licenciatura no Brasil, os cursos de Letras foram formados a partir de uma tradição bacharelesca, seguida do acréscimo de disciplinas pedagógicas, ocasionando uma falta de correspondência entre estas e as disciplinas da área de referência. Sendo assim, a carência de diálogo entre os componentes

do currículo se traduz em um excesso de disciplinas de natureza teórica, sem que se estabeleça um diálogo consistente entre estas e o ensino de língua e literatura. Tendo em vista a permanência dessa problemática, conforme afirmam Silva e Pereira (2016), os cursos de licenciatura, especialmente os de Letras, encontram-se diante de um duplo desafio, que é a superação da disciplinarização e do teorismo.

Como temos discutido até o momento, o descompasso entre teoria e prática na formação para a docência é um problema comum a todas as licenciaturas. Especialmente no curso de Letras, isso se torna latente na atuação do futuro professor em sala de aula, principalmente quando ele não tem a oportunidade de realizar um estágio realmente formativo. Além da dificuldade para conseguir articular conhecimentos referentes à língua e à literatura e tomá-los enquanto objetos de ensino na educação básica, terá dificuldade também para constituir a sua própria identidade profissional.

Considerando todas essas discussões, passamos a apresentar, a seguir, os fundamentos e procedimentos metodológicos que adotamos para este trabalho.

2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Paradigma metodológico adotado na pesquisa

A partir das discussões realizadas acima, parece-nos compreensível que problematizar a relação teoria-prática continua sendo uma preocupação de estudiosos, principalmente no que concerne ao campo das licenciaturas e, de modo especial, ao da linguagem. Desse modo, para analisar as concepções de teoria e prática dos professores formadores do curso de Letras-Português da UFPE e, além disso, para investigar como, para os professores, essa relação é vivida no interior dos componentes curriculares do curso e no PPC, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa, descritiva e interpretativa.

A pesquisa qualitativa, tendo em vista a dinamicidade do mundo real e a relação que se estabelece com os sujeitos, apresenta particularidades que não podem ser traduzidas em números, tornando essenciais a interpretação e a atribuição de significados por parte do pesquisador, a partir também do ponto de vista do investigado (SILVA e MENEZES, 2005). Além disso, a pesquisa de cunho qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), leva em

consideração o contexto, a descrição minuciosa dos dados, o processo de investigação e a análise indutiva. Assim, a subjetividade é uma característica própria desse tipo de pesquisa, o que o torna adequado aos nossos objetivos de investigação. Nesse sentido,

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

A escolha por essa abordagem também se justifica porque ela permite que se conheçam não somente os resultados, mas também os processos durante o percurso da investigação, e que se questionem os sujeitos investigados a respeito de suas experiências e das interpretações que fazem sobre suas vivências e sobre o contexto em que estão inseridos, o que dialoga com os objetivos do nosso trabalho.

2.2. O campo de pesquisa

O nosso campo de pesquisa foi o curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. O curso nos interessa enquanto campo de pesquisa porque foi nele que fizemos nossa formação inicial e porque essa licenciatura passou, em 2010, pela reforma curricular determinada pelas DCN (2002), que preveem a articulação teoria-prática como eixo estruturante. Além disso, ele também é motivo de nosso interesse porque se constitui como um curso que forma um expressivo número de profissionais que atuam na educação básica e superior.

A escolha da instituição se deu por sua histórica contribuição para o debate acadêmico em torno da educação básica e da formação de professores: em termos de instituição pública, a UFPE oferta o curso de Letras mais antigo do Estado de Pernambuco, que data de 1950, conforme dissemos. Ademais, esta proposta de estudo reitera o compromisso que temos com o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade pública.

A licenciatura plena em Letras-Português por nós estudada é ofertada, ao lado de outras licenciaturas e do bacharelado, no *campus* Recife, na modalidade presencial. O curso funciona nos turnos diurno (tarde) e noturno. Quanto à oferta, são disponibilizadas 60 vagas para a primeira entrada (tarde) e 30 para a 2ª entrada (noite), e o acesso a elas se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), forma adotada pela universidade como mecanismo de seleção para ingresso na instituição. Com carga horária total de 3.150 horas, o

o tempo de integralização é de no mínimo 8 e no máximo 14 semestres para o turno da tarde, enquanto o noturno pode ser cursado em no mínimo 9 e no máximo 15 semestres.

Na UFPE, o Departamento de Letras, após a reforma curricular, realizou alterações no perfil profissional do egresso, na proposta pedagógica, na carga horária e nos componentes curriculares. Desde o primeiro semestre de 2010, passou a ofertar os seguintes cursos:³⁶

- Licenciaturas (presenciais):
 - Curso de Licenciatura em Letras-Português
 - Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol
 - Curso de Licenciatura em Letras-Inglês
 - Curso de Licenciatura em Letras-Francês
- Licenciaturas (a distância):
 - Curso de Licenciatura em Letras-Português
 - Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol
- Curso de Bacharelado em Letras

Além das graduações apresentadas, o curso de Letras também conta com a Licenciatura em Letras-Libras, um mestrado acadêmico em Letras (áreas de concentração Linguística e Teoria da Literatura) e um mestrado profissional.

Situado no Centro de Artes e Comunicação (CAC), o departamento é formado por 76 professores – sendo 71 efetivos e 5 substitutos – e 9 servidores técnico-administrativos. O curso de Letras-Português, especificamente, é composto por 38 desse total de docentes, acrescidos de mais 4, lotados no Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino (DMTE, localizado no Centro de Educação (CE)) – 2 efetivos e 2 substitutos –, somando um total de 42 docentes.³⁷

A coleta de dados ocorreu no *campus* Recife, nos centros em que estão lotados os sujeitos investigados: CAC e CE.

³⁶ Até então, existiam dez habilitações, distribuídas da seguinte maneira: *seis bacharelados* (Bacharelado em Língua Portuguesa – ênfase Pesquisador; Bacharelado em Língua Portuguesa – ênfase Crítico Literário; Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna – ênfase Pesquisador em Inglês; Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna – ênfase Tradutor em Inglês; Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna – ênfase Pesquisador em Francês; Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna – ênfase Tradutor em Francês) e *quatro licenciaturas* (Licenciatura em Língua Portuguesa; Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – opção Inglês; Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – opção Francês; e Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – opção Espanhol).

³⁷ A última versão do PPC de Letras-Português, que data de março de 2013, indica que o Departamento de Letras possui 56 docentes. No entanto, recorreremos à coordenação do curso, a fim de obtermos o número atual de docentes em atividade.

2.3. Os sujeitos

Participaram desta pesquisa professores do curso presencial de licenciatura em Letras-Português da UFPE, membros do quadro efetivo de pessoal da instituição.³⁸ Desses dois docentes, um é ministrante de componentes da área de referência (Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Cultura Brasileira) e um, de componentes curriculares da área pedagógica (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Curricular Supervisionado em Português). A definição destes, inicialmente, se deu por serem docentes de áreas que têm representatividade no Colegiado e que ocupam um considerável espaço na matriz curricular do curso³⁹, além de serem componentes curriculares que poderiam apresentar grandes possibilidades de realizar a articulação teoria-prática. Ademais, buscamos participantes que tivessem envolvimento ou que conhecessem o contexto de reestruturação do currículo na Licenciatura em Letras na instituição. Levando em consideração a reformulação curricular, pretendemos entender como os professores concebem essa relação na formação.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), a escolha dos sujeitos, na pesquisa qualitativa, não deve ser motivada por números, já que o principal objetivo não é quantificar informações, mas apreender diferentes pontos de vista de determinado contexto. A definição dos entrevistados por área de atuação se deu porque, segundo os autores, partindo de um estudo realizado por Minayo (1998), indivíduos que convivem em um determinado grupo tendem a partilhar das mesmas ideias de grande parte dos membros do grupo. Assim, optamos por entrevistar professores dos componentes curriculares mencionados anteriormente porque acreditamos que estes são representantes consideráveis dos blocos em que o curso se divide, o que contribuiu para alcançarmos os objetivos traçados para este trabalho.

Para facilitar a identificação dos sujeitos, decidimos criar códigos, em que P1 e P2 correspondem a Professor 1 e Professor 2, respectivamente. Em seguida, indicamos a área à

³⁸ Nossa proposta inicial era formar, para a fase da entrevista, um conjunto de seis professores do quadro efetivo do curso de licenciatura em Letras-Português, com base nas áreas que constituem o Colegiado: Língua Portuguesa, Linguística, Literatura, Latim e área pedagógica (Metodologia de Ensino e Estágio Curricular). No entanto, durante o percurso da pesquisa, tivemos dificuldades para conseguir sujeitos que respondessem ao nosso primeiro instrumento de coleta de dados – questionário – e se adequassem aos critérios estabelecidos para o andamento da investigação. Diante disso, tivemos que reduzir o quantitativo de sujeitos informantes, conforme será explicado com mais detalhes na seção *Entrada no campo e contato com os participantes*.

³⁹ Na matriz curricular, o 3º e o 8º períodos são os únicos em que não há componentes referentes à teoria literária ou à literatura brasileira. A distribuição dos componentes dessa área é a seguinte: 1º - Teoria da Literatura I: Formação, 2º - Teoria da Literatura II: Poesia, 4º - Literatura Brasileira I: Formação, 5º - Literatura Brasileira II: Romantismo, 6º - Literatura Brasileira III: Pós-Romantismo e 7º - Literatura Brasileira IV: Pré-Modernismo e Modernismo. As Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa I, II, III e IV, por sua vez, são distribuídas entre o 4º e o 7º períodos, enquanto os Estágios Curriculares Supervisionados em Português I, II, III e IV iniciam no 5º e terminam no 8º período, considerando-se o curso diurno.

qual o docente pertence: Área de Referência (AR) e Área Pedagógica (AP). Entre parênteses, indicamos as disciplinas lecionadas pelo professor nos semestres em que foram investigados: Teoria da Literatura (TL) e Estágio Supervisionado (EST). Desse modo, os códigos P1-AR(TL) e P2-AP(EST) significam:

- P1-AR(TL): Professor 1 da Área de Referência, ministrante de componente curricular Teoria da Literatura I;
- P2-AP(EST): Professor 2 da Área Pedagógica, ministrante de componente curricular Estágio Supervisionado IV.

Assim, os referidos códigos também visam a preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado tanto pela pesquisadora quanto pelos investigados.

A partir dos critérios estabelecidos, conseguimos selecionar dois professores, como pode ser observado a seguir:

Quadro 01 - Atuação docente por área e componentes curriculares ministrados

Docente	Área	Componentes Curriculares
P1-AR(TL)	Literatura Brasileira/Teoria Literária	Teoria da Literatura (I e II); Literatura Brasileira (I, II, III e IV); Cultura Brasileira
P2-AP(EST)	Estágio/Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Estágio Curricular Supervisionado em Português (I, II, III e IV); Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (I, II, III e IV)

Fonte: Elaine Lima (2017)

Apesar de ambos os docentes ministrarem mais de um componente curricular, neste trabalho faremos referência principalmente àqueles cujas aulas foram por nós observadas quando do período de nossa investigação. Assim, P1-AR(TL) foi responsável por ministrar

Teoria da Literatura I: Formação na turma do 1º período, enquanto P2-AP(EST) lecionava Estágio Curricular Supervisionado em Português IV na turma do 8º período.

Quanto ao perfil, os dois participantes são do sexo masculino. P1-AR(TL) encontra-se na faixa etária entre 51 e 60 anos. Exerceu atividade de gestão e coordenação na Fundação Joaquim Nabuco, instituição pública federal de pesquisa social, localizada em Recife. Atuou durante seis meses como professor substituto no curso de Jornalismo – área em que realizou a sua formação inicial – e ingressou no curso de Letras da UFPE por meio de concurso público, em regime de dedicação exclusiva. Tem mestrado em Teoria da Literatura e doutorado em Literatura Brasileira. Atualmente ministra aulas na licenciatura e no bacharelado, bem como na pós-graduação em Letras, lecionando disciplinas das áreas de teoria da literatura, crítica literária, literatura brasileira e cultura brasileira.

P2-AP(EST) está na faixa etária entre 36 e 50 anos de idade, é graduado em Letras-Português/Inglês e tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Tem vasta experiência em formação continuada, inclusive na África, em São Tomé e Príncipe, conforme nos informou na entrevista semiestruturada. Antes de ser docente da Licenciatura em Letras da UFPE, foi professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde lecionava no curso de Pedagogia, área em que atuou durante aproximadamente 10 anos. A UFPE foi a primeira instituição em que o professor trabalhou no curso de Letras, devido a uma necessidade específica do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Também atua no Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da instituição.

No quadro 02, dispusemos os dados referentes a sexo, idade e formação acadêmica dos sujeitos:

Quadro 02 – Sexo, idade e formação acadêmica

Docente	Sexo	Idade	Formação Acadêmica Inicial (Graduação)	Pós-Graduação (Mestrado)	Pós-graduação (Doutorado)
P1-AR(TL)	Masc.	51-60	Jornalismo	Teoria da Literatura	Literatura Brasileira
P2-AP(EST)	Masc.	36-50	Letras (Português/Inglês)	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada

Fonte: Elaine Lima (2017)

No quadro 03, dispusemos os dados referentes à experiência profissional dos sujeitos na educação básica, no ensino superior e, especificamente, o tempo de docência como professor da UFPE.

Quadro 03 – Experiência profissional

Docente	Tempo de docência na Educação Básica	Tempo de Docência na Educação Superior	Tempo de Docência na UFPE
P1-AR(TL)	-	15 anos	15 anos
P2-AP(EST)	10 anos	12 anos	02 anos

Fonte: Elaine Lima (2017)

Conforme indicado no quadro acima, P1-AR(TL) não tem experiência de ensino no âmbito da educação básica e atua há 15 anos como professor de nível superior, exclusivamente na UFPE. P2-AP(EST), por sua vez, foi professor da educação básica durante 10 anos e tem 12 anos de docência no nível superior, dos quais os 2 últimos foram na UFPE.

2.4. Os instrumentos de coleta e os critérios de análise dos dados

Em termos de instrumentos de coleta de dados, recorreremos ao *questionário* para obtermos o perfil dos possíveis investigados e selecionarmos os sujeitos da pesquisa. Além disso, utilizamos a *entrevista semiestruturada*, a *observação estruturada* associada à *observação livre* e a *análise documental*.

2.4.1. Questionário

No primeiro momento da coleta de dados, usamos o questionário, que, de acordo com Marchesan e Ramos (2012), configura-se como um instrumento capaz de identificar importantes características dos sujeitos e de acessar dados que não estão facilmente disponíveis nem podem ser obtidos a partir da observação. Ainda segundo os autores, geralmente o questionário é respondido sem a presença do pesquisador, devendo, por isso, apresentar perguntas claras, objetivas, coerentes e sem ambiguidades. Para tanto, o

questionário foi elaborado e enviado para os *e-mails* de todos os professores do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE, a partir de uma ferramenta *online* do *Google*, como meio para agilizar o processo de coleta e ter mais fácil acesso aos possíveis sujeitos de pesquisa. Conforme os professores respondiam, podíamos ter imediatamente acesso às suas respostas.

Assim sendo, lançamos mão desse instrumento⁴⁰ a fim de conhecermos:

- a) o perfil dos professores do curso investigado (idade, sexo, formação acadêmica);
- b) as experiências com a docência nos ensinos básico e superior;
- c) os componentes curriculares que leciona;
- d) o envolvimento com a elaboração ou conhecimento acerca do PPC.

Ao recorrermos ao questionário como primeiro instrumento, quisemos obter informações iniciais que serviram para que selecionássemos nossos sujeitos. Desse modo, outras questões foram aprofundadas por meio das entrevistas semiestruturadas, da observação e da análise documental, conforme será visto adiante.

2.4.2. Entrevista

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), caracteriza-se pelos questionamentos que são elaborados a partir de hipóteses e teorias, gerando, em decorrência das respostas dos entrevistados, novas hipóteses de trabalho. A utilização da entrevista na pesquisa qualitativa apresenta algumas vantagens, dentre elas, a interação entre entrevistador e entrevistado – através da linguagem verbal e não verbal –, permitindo o alargamento da compreensão acerca dos valores e opiniões dos atores a respeito do assunto investigado (FRASER e GONDIM, 2004). Dessa forma, procuramos analisar as seguintes questões:

- a) o papel do formador de professores;
- b) as concepções de teoria e de prática dos professores;
- c) entendimento da relação teoria-prática;
- d) os papéis da teoria e da prática na formação do aluno de Letras-Português;
- e) a importância do componente curricular ministrado para a formação dos futuros docentes;
- f) o espaço da teoria e da prática no componente curricular ministrado pelo professor;

⁴⁰ Ver apêndice A.

- g) a importância atribuída às dimensões teórica e prática no componente curricular ministrado pelo professor;
- h) o conhecimento acerca das DCN das licenciaturas de 2002 (e 2015)⁴¹ e da construção do PPC de Letras-Português.

De acordo com Duarte (2004), o recurso à entrevista se mostra importante quando se pretende identificar crenças, valores e práticas de determinados universos sociais, no interior dos quais os embates não aparecem de maneira explícita. Além disso, os dados colhidos na entrevista permitem entender como se dá o funcionamento das relações nos grupos sociais dos quais a pessoa entrevistada faz parte.

As respostas obtidas nas entrevistas⁴² e demais aspectos pertinentes foram registrados em gravador de som e diário de campo. No entanto, Becker e Geer (1997, *apud* Gaskell, 2014) apontam limitações ou falhas que a entrevista pode apresentar, uma vez que informações importantes e detalhes podem não ser contemplados. Segundo Flick (2009), nas discussões sobre a observação, diz-se que esse instrumento possibilita ao pesquisador a descoberta de como algo efetivamente funciona. A entrevista, por sua vez, seria uma combinação de como algo é e de como deveria ser. Foi por isso que também recorreremos à observação como instrumento para complementar os dados na nossa pesquisa, como será apresentado adiante.

2.4.3. Observação

Entendendo que um instrumento como a entrevista nos dá acesso ao relato das práticas e não às práticas de fato, e concebendo a observação como uma das fontes de informação mais importantes na pesquisa em educação (FLICK, 2009; VIANNA, 2003), lançamos mão também da observação da prática docente dos dois professores entrevistados (um da área de referência e um da área pedagógica), abstendo-nos de intervenções, para que o comportamento e a interação dos investigados prosseguissem da forma mais autêntica

⁴¹ Nesse ano, como já foi dito neste trabalho, foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Nesse período, estávamos submetendo nosso projeto à seleção de mestrado, motivo pelo qual não fizemos referência à Resolução naquele momento. Além disso, as DCN de 2015 ainda estão em discussão na UFPE, e sua implementação, antes prevista para julho de 2017, ainda está em andamento. Nesse contexto, acreditamos ser importante saber como tem se dado o envolvimento dos professores com o assunto.

⁴² Ver roteiro no apêndice B.

possível⁴³ (ADLER e ADLER, 1998, *apud* FLICK, 2009). Os critérios para a escolha dos sujeitos a serem observados foram:

- 1) ser professor efetivo do curso de Letras-Português da UFPE;
- 2) estar ministrando componente curricular das áreas (referência ou pedagógica) investigadas no período da pesquisa;
- 3) expressividade dos dados da entrevista.

Desse modo, observamos as aulas do professor P1-AR(TL) no período de 17 de novembro de 2017 a 13 de dezembro de 2017⁴⁴, data da última aula no semestre letivo. Nesse mesmo período, não pudemos observar as aulas de P2-AP(EST), uma vez que esse professor participaria de alguns eventos científicos e, em seguida, entraria de férias por um período de um mês após a nossa entrada em sala de aula, o que, segundo ele, poderia trazer prejuízo para o entendimento de como se dava o seu trabalho. Por sugestão dele próprio, portanto, iniciamos a observação no semestre seguinte, 2018.1, em 27 de fevereiro de 2018 e encerramos em 03 de julho de 2018. No processo de observação, procuramos voltar o nosso olhar para os seguintes aspectos, constantes do nosso roteiro de observação⁴⁵:

- a) objetivos da aula;
- b) conteúdos trabalhados;
- c) discussões/procedimentos encaminhados pelo professor durante a aula;
- d) materiais utilizados (textos trabalhados e recomendados para estudo);
- e) atividades propostas;
- f) intervenções dos alunos durante a aula e réplicas do professor;
- g) indícios da concepção da relação teoria-prática na prática do professor observado.

Também aqui foram realizados registros através de gravador de som e diário de campo. Apesar de o propósito deste estudo não ser especificamente analisar a prática do professor, compartilhamos da ideia de que ele é o principal responsável por colocar o currículo em funcionamento, por isso julgamos importante observar a sua prática em sala de aula.

⁴³ Temos clareza de que, mesmo que não haja intervenção do pesquisador no campo, o ato da observação e a presença do pesquisador, de alguma forma, influenciam o observado (FLICK, 2009).

⁴⁴ Gostaríamos de ter iniciado as observações na semana anterior, porém não foi possível, visto que o professor encontrava-se doente.

⁴⁵ Ver apêndice C.

A seguir, apresentaremos como utilizamos o nosso último instrumento de coleta de dados, a análise documental.

2.4.4. Análise documental

Já a análise documental, de acordo com Flick (2009), permite identificar as características e as condições de produção do material estudado. Ademais, Cellard (2014) orienta que seja realizada uma análise crítica do documento, observando cinco dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, sua natureza e sua análise. Assim, esse instrumento nos permitiu a análise do PPC de Letras-Português da UFPE⁴⁶ e dos programas dos componentes curriculares ministrados pelos professores investigados (Teoria da Literatura 1: Formação⁴⁷ e Estágio Curricular Supervisionado em Português IV⁴⁸), o que possibilitou verificar o que está posto sobre a articulação teoria-prática na proposta pedagógica do curso em questão e a possível materialização de tal proposta nos programas.

O PPC de Letras-Português constitui-se como uma nova proposta de configuração da licenciatura em língua portuguesa, o que justifica a sua investigação, uma vez que reúne informações pensadas e aprovadas para o funcionamento do curso. Está dividido em vinte seções, distribuídas da seguinte maneira: 1. Dados de identificação; 2. Histórico da instituição e do curso; 3. Justificativa para a reformulação; 4. Marco teórico; 5. Objetivos do curso; 6. Perfil profissional do egresso; 7. Campo de atuação profissional; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Sistemática de avaliação das aprendizagens; 10. Organização curricular do curso; 11. Programas de cada componente curricular; 12. Projeto de estágio curricular supervisionado; 13. Atividades complementares; 14. Normas relativas ao trabalho de conclusão de curso; 15. Corpo docente; 16. Condições de funcionamento do curso; 17. Sistemática de concretização do projeto pedagógico; 18. Sistemática de avaliação do curso; 19. Documentos comprobatórios; 20. Requisitos legais e normativos.

Para os fins do nosso trabalho, interessou-nos discutir sobre os seguintes pontos: justificativa para a reformulação; objetivos do curso; perfil profissional do egresso; campo de atuação profissional; competências, atitudes e habilidades; e organização curricular do curso.

⁴⁶ Conseguimos este documento através do site da UFPE, ainda no período em que estávamos elaborando o pré-projeto a ser submetido para a seleção do mestrado. Como o referido site passou por modificações em 2017, não conseguimos mais encontrar o PPC da Licenciatura em Letras-Português, apenas o do Bacharelado. Por esse motivo, não podemos informar aqui o *link* de acesso.

⁴⁷ Ver anexo 1.

⁴⁸ Ver anexo 2.

O PPC, apesar de indicar a presença dos programas de cada componente curricular do curso nos anexos, na realidade não os apresenta. Assim, tivemos acesso aos programas através dos próprios professores investigados.

Analisamos os documentos orientando-nos pelos seguintes aspectos:

- a) contexto em que foram produzidos;
- b) princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando.

De acordo com Lüdke e André (2013), nas pesquisas em Educação, a análise de documentos pode servir como meio para fundamentar as problematizações realizadas pelo investigador, podendo ser aliada a outros instrumentos de coleta de dados. Também configura-se como uma confiável fonte de consulta e importante instrumento que possibilita ao pesquisador se certificar de suas constatações.

Destacamos a relevância de todos os instrumentos citados para a realização da pesquisa, uma vez que nos forneceram dados diferentes e complementares, permitindo uma visão mais fidedigna acerca do nosso objeto de estudo.

Abaixo, no quadro 04, apresentamos a relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.⁴⁹ Em seguida, no quadro 05, mostramos um quadro-síntese dos critérios de análise estabelecidos para cada instrumento de coleta de dados.

Quadro 04 – Procedimentos de coleta de dados e objetivos da pesquisa

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS		
	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO DE AULAS	ANÁLISE DOCUMENTAL
Analisar as concepções de teoria e de prática dos professores da área de referência e das disciplinas de formação pedagógica do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE, verificando convergências e/ou afastamentos de acordo com a natureza da área de atuação do professor investigado.	X	X	

⁴⁹ Nesse quadro, não inserimos o instrumento questionário, pois, como explicamos, ele não foi utilizado como forma direta para alcançar os objetivos específicos da pesquisa; sua pertinência está em permitir conhecer e selecionar os possíveis sujeitos participantes.

Analisar como, na prática docente dos sujeitos da pesquisa, é tratada a articulação teoria-prática.		X	
Verificar se há indicativos da relação/articulação teoria-prática no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos programas dos componentes curriculares ministrados pelos professores investigados.			X

Fonte: Elaine Lima (2017)

Quadro 05 – Relação entre critérios de análise e instrumento de coleta de dados

MÉTODOS DE COLETA	QUESTIO-NÁRIO	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> perfil dos professores do curso investigado (idade, sexo, formação acadêmica) experiências com a docência nos ensinos básico e superior componentes curriculares que leciona envolvimento com a elaboração ou conhecimento acerca do PPC 	<ul style="list-style-type: none"> papel do formador de professores concepções de teoria e de prática dos professores entendimento da relação teoria-prática papéis da teoria e da prática na formação do aluno de Letras-Português importância do componente curricular que ministra para a formação dos futuros docentes espaço da teoria e da prática no componente 	<ul style="list-style-type: none"> tema e propósito da aula tratamento dado aos conteúdos ministrados, com ênfase nos modos como se dá a relação teoria-prática 	<ul style="list-style-type: none"> contexto em que foram produzidos princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando

		<p>curricular ministrado pelo professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • importância atribuída às dimensões teórica e prática no componente curricular ministrado pelo professor • conhecimento acerca das DCN das licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português 		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaine Lima (2017)

Ressaltamos que a definição dos critérios de análise mencionados não impede que outros aspectos surjam e sejam considerados na análise dos dados, como é comum acontecer em pesquisas dessa natureza. Também cabe salientar que foram providenciados os devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos sujeitos, e que a eles foi garantido o anonimato quando da divulgação dos dados da investigação em artigos e eventos científicos.

2.5. Entrada no campo e contato com os sujeitos da pesquisa

Nossa entrada no campo de pesquisa foi iniciada no dia 26 de maio de 2017 e se estendeu até 11 de julho de 2018. Como fomos aluna do curso entre 2009 e 2013, já conhecíamos boa parte dos docentes, mas isso não nos livrou de dificuldades para conseguirmos respostas ao nosso questionário, que foi o primeiro instrumento de coleta utilizado.

Em 26 de maio de 2017, fizemos nosso primeiro contato com a Coordenação do curso de Letras. Enviamos o *link* do formulário *online* e pedimos para que ele fosse encaminhado aos docentes da licenciatura presencial em Letras-Português – no que fomos prontamente

atendidas. Acreditávamos que esse procedimento aceleraria o processo de obtenção das respostas. Passados quatro dias desde o primeiro envio, tivemos apenas quatro devoluções, incluindo a da orientadora deste trabalho, que não foi considerada para a escolha dos participantes.

Decidimos, então, por meio de nosso *e-mail* pessoal, enviar os questionários novamente, porém, ainda assim, tivemos baixo retorno. Tínhamos respostas apenas dos docentes efetivos e substitutos de componentes curriculares da área pedagógica e de poucos da área de referência. Diante disso, imprimimos e colocamos o questionário dentro de envelopes, especificando o seu conteúdo. Deixamos o material no escaninho de cada professor que ainda não havia dado retorno à nossa solicitação, na própria Coordenação de Letras, e enviamos *e-mail* para deixar os docentes cientes e reafirmar a importância das respostas para o andamento da pesquisa. Passadas algumas semanas, tivemos apenas um questionário respondido, que era de uma professora da área de Linguística, e que estava na coordenação quando da nossa ida para fazermos o depósito dos envelopes. Essa professora, inclusive, informou-nos que havia recebido nosso questionário por *e-mail*. Entramos, ainda, em contato com um dos professores de Latim através de uma rede social, pois o *e-mail* que a coordenação disponibilizara estava incorreto. Mesmo ciente da pesquisa, do questionário *online* e da versão impressa, esse docente não nos enviou suas respostas.

No início do mês de setembro, após diversas tentativas, decidimos encerrar a primeira fase da coleta. Ao todo, tivemos quatorze questionários respondidos, incluindo o da orientadora deste trabalho, conforme dissemos. A tabela abaixo indica a relação entre o número de respostas que obtivemos e as áreas às quais estão vinculados os componentes curriculares ministrados pelos professores.

Quadro 06 – Área de componentes curriculares ministrados X número de respostas ao questionário

Área de componentes curriculares	Número de docentes por área	Nº de respostas
Português	19	06
Estágio/Metodologia de Ensino	04	04
Literatura	10	03
Linguística	06	01

Latim	03	0
Total	42	14

Fonte: Elaine Lima (2017)

Dos professores de Português, 1 era substituta e 5 eram efetivos. Destes, uma docente estava realizando pós-doutorado fora do país no período da pesquisa. Dos 4 restantes, 3 ainda não estavam na instituição quando da reforma curricular, e apenas 1 indicou ter participado ou ter conhecimento acerca da reestruturação do curso requerida pelas DCN das Licenciaturas de 2002. Selecionamos essa última docente para a fase das entrevistas semiestruturadas.

Dos professores de Estágios e de Metodologias de Ensino, 1 era nossa orientadora, 2 eram professoras substitutas e 1 era efetivo. Aqui, decidimos selecionar, além do professor efetivo, 1 das professoras substitutas, pois se trata de uma pessoa com vasta experiência na área de ensino, tendo lecionado durante 40 anos na educação básica – dos quais 20 foram no Colégio de Aplicação da UFPE – e 10 anos no ensino superior. Quanto ao professor efetivo, apesar de não ter tido envolvimento com a reforma da UFPE, já atuava na área em outra universidade federal e tinha conhecimento a respeito das DCN das Licenciaturas (2002).

Dos docentes da área de Literatura, todos eram efetivos. Destes, 1 apontou envolvimento com a última reforma. Na área de Linguística, a única professora que nos respondeu através do questionário impresso apontou envolvimento com a reestruturação curricular, enquanto que, na de Latim, como foi observado, não obtivemos respostas de nenhum professor.

Assim sendo, atendendo aos nossos critérios iniciais de pesquisa, selecionamos 2 professores de Estágio/Metodologias de Ensino, 1 de Português, 1 de Linguística e 1 de Literatura para a fase das entrevistas. O convite se deu no dia 11 de setembro de 2017, através de *e-mail*, por meio do qual enviamos também um resumo expandido do projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja versão impressa levamos no dia marcado para as entrevistas. Não obtivemos retorno da professora de Linguística. Os demais responderam rapidamente e se colocaram totalmente disponíveis para a fase das entrevistas semiestruturadas, que ocorreram entre os meses de setembro e outubro.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, selecionamos para a fase da observação de aulas o professor de Literatura – que estava lecionando o componente curricular Teoria da Literatura I: Formação – e o de Estágios/Metodologias – que sugeriu, conforme dissemos, o adiamento da observação para o semestre letivo 2018.1 (em que lecionaria Estágio Curricular

Supervisionado em Português IV), tendo em vista que pouco conseguiríamos acompanhar o seu trabalho, dada a proximidade de suas férias e o término do semestre 2017.2.

A professora da área de Português, apesar de normalmente ficar responsável por componentes curriculares ligados ao estudo da morfossintaxe, não estava ministrando nenhum conteúdo específico da área no semestre 2017.2, tendo sido escalada para ministrar o componente Trabalho de Conclusão de Curso (I e II), motivo que nos fez não seguir com a observação de suas aulas. Quanto à outra docente da área pedagógica, também descartamos a possibilidade de observá-la, uma vez que nosso objetivo era ficar com um número igual de sujeitos das duas áreas objeto da pesquisa (de referência e pedagógica)⁵⁰.

Assim sendo, iniciamos a observação das aulas do professor da área de referência no final de novembro de 2017 e seguimos até a metade de dezembro do mesmo ano. Quanto ao docente da área pedagógica, pelos motivos já esclarecidos aqui, começamos a observá-lo no final de fevereiro de 2018 e concluímos no início de julho do corrente ano. Como definimos na seção “2.3 Sujeitos” deste trabalho, chamaremos estes informantes por P1-AR(TL) – Professor 1 da área de referência, que leciona Teoria da Literatura I: Formação - e P2-AP(EST), que pertence à área pedagógica e ministra aulas no componente Estágio Curricular Supervisionado IV.

Gostaríamos de mencionar que a entrada no campo nos deixou um tanto hesitantes, principalmente na primeira entrevista, que ocorreu com P1-AR(TL). Consideramos esse fato compreensível, tendo em vista as tensões que são próprias do andamento de uma pesquisa acadêmica, o *status* social dos professores universitários e a nossa condição de ex-aluna do curso em questão. No entanto, acreditamos que tal fato não tenha acarretado prejuízos significativos para o andamento desta investigação.

Falaremos, a seguir, sobre como encaminhamos o tratamento dos nossos dados.

2.6. Tratamento dos dados

2.6.1. Análise do Discurso

⁵⁰ No entanto, pretendemos posteriormente explorar os dados obtidos nessas entrevistas em artigos científicos que objetivamos publicar.

Situada entre as Ciências Sociais e a Linguística, a Análise do Discurso (AD) foi criada por Michel Pêcheux na década de 1960 e seu objetivo era substituir a Análise de Conteúdo tradicional (MINAYO, 2006). Diferentemente da Análise de Conteúdo, a AD não se configura como uma técnica, mas como uma teoria. Não se constitui, também, como o exercício de uma nova linguística, em contraponto à tradicional.

Procurando superar as concepções da linguística formal, a AD compreende a linguagem como fenômeno interativo, isto é, constituído através da ação de sujeitos. Assim, a comunicação deixa de ser entendida como apenas transmissão de informações e passa a ser um processo de interação verbal, efeito de sentido entre os interlocutores, em que entram em cena elementos como o enunciador, seu interlocutor, bem como suas relações com outras enunciações (SOARES, SELLA e COSTA-HÜBES, 2013).

A especificidade da AD está no fato de que seu objeto não é linguístico, "mas um objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto" (PÊCHEUX, 1975, *apud* ORLANDI, 1995, p. 112). Quanto às palavras, elas não têm significação em si, mas no conjunto do texto, configurando-se como possibilidade de acesso ao discurso.

O texto, por sua vez, é entendido como um objeto histórico, não no sentido de ser documento, mas de ser discurso. Assim, ele é um objeto linguístico-histórico, compreendido como uma "unidade de análise", como uma "unidade complexa de significações", um "discurso acabado para fins de análise" (MINAYO, 2006, p. 321). Nessa perspectiva, o texto deve ser considerado em sua relação com um contexto sócio-histórico, com outros dizeres. O que é dito, portanto, não pode ser considerado isoladamente, mas em sua relação com as condições de produção e com outros ditos.

Tendo isso em vista, o texto, tomado enquanto discurso, não apresenta em sua configuração um começo, meio e fim; ele é incompleto em sua essência. Como unidade de análise, no entanto, o texto pode ser considerado uma totalidade autônoma, uma vez que se relaciona com outros, com as condições de produção e com sua exterioridade constitutiva (ORLANDI, 1995).

Apoiada nas palavras de Pêcheux (1973), que se remete a P. Fiala e C. Ridoux, Orlandi (1995) afirma que o texto ou o discurso "não é um conjunto de enunciados portadores de uma, e até mesmo várias significações. É antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais" (p. 112). Tal observação aponta para a importância que o social tem no contexto teórico-metodológico da AD, motivo que faz a autora preferir falar não em história, mas em historicidade do texto. A característica da historicidade talvez seja a que mais diferencia a AD da Análise de Conteúdo, pois, enquanto esta se ocupa do que o texto

diz, aquela pretende ver não só o que o texto diz, mas o modo como ele diz o que diz. Com a AD e a noção de historicidade, o tempo é visto como algo interno à própria linguagem:

se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele. Não se parte da história para o texto – avatar da análise de conteúdo –, se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito/sentido) é a temporalidade do texto. Não se trata assim de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do *texto*, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos (ORLANDI, 1995, p. 113, grifo da autora).

Segundo a autora, o analista, considerando a historicidade, não toma o texto como único ponto de partida nem como ponto de chegada. Desse modo, podemos conceber que o dito se inscreve em um determinado tempo e que é esse mesmo tempo que constitui a essência de tal dizer. O objetivo da AD é, concebendo-o enquanto objeto linguístico-histórico, entender o funcionamento do texto, como se dá a produção de seus sentidos.

Outra questão que se destaca na AD é a categoria *sujeito*. Este, para a teoria em questão, enquanto ocupante de um lugar no tecido social, produz um dizer compartilhado por outros de mesma posição social. Desse modo,

todo texto exala ideologia e pode determinar a relação entre o enunciador e o ouvinte, caracterizando sua inserção em determinada formação discursiva. Qualquer discurso é referidor e referido: dialoga com outros discursos e se produz no interior de instituições e grupos que determinam quem fala, o que e como fala e em que momento. (ORLANDI, 1987, *apud* MINAYO, 2006, p. 322).

A historicidade também pode ser pensada a partir do sujeito e do sentido, pois “o sujeito se produz, produzindo sentido” (ORLANDI, 1995, p. 114).

Em nosso estudo, precisamos considerar, também, a heterogeneidade na análise do texto, uma vez que ele é constituído por várias formações discursivas, que também são heterogêneas em si mesmas. Por isso, a heterogeneidade quanto às posições dos sujeitos tende a se fazer presente em nossas análises. Nessa perspectiva, a AD nos possibilitará compreender quais são as formações discursivas às quais se vinculam os discursos dos professores da área de referência e da área pedagógica do curso de licenciatura em Letras-Português.

A par de algumas congruências, existem diferentes perspectivas teórico-analíticas no campo da Análise do Discurso, mas, especificamente neste trabalho, considerando seus

propósitos e a natureza dos dados coletados, procuramos nos apoiar nas formulações de Dominique Maingueneau.

Entendendo a relação entre linguagem e exterioridade – ou seja, a correspondência entre a linguagem, o falante, o ouvinte, o contexto em que se dá a comunicação, o contexto sócio-histórico e suas respectivas formações imaginárias - imagem que o sujeito faz de si e de seu ouvinte, bem como a que o ouvinte faz de si e de seu interlocutor –, Maingueneau (1997) afirma que o sujeito enunciador, seu destinatário e os gêneros discursivos utilizados são inseparáveis e, por isso mesmo, esse conjunto compõe o teor ideológico do discurso. Isso quer dizer que, ao considerarmos as condições de produção, levamos em conta não apenas o produto (enunciado), como também o processo (enunciação).

Outra questão de que trata o autor é a diferença entre enunciado e discurso. Enquanto o primeiro compreende o caráter de unidade linguística, o segundo corresponde a uma unidade de comunicação ligada às suas condições de produção, e se estabelece por meio de gêneros discursivos, como debate ou artigo de opinião, por exemplo. Assim, para se chegar à compreensão de um enunciado, não basta “somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é [preciso] mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável” (MAINGUENEAU, 2000, p. 21). Quando se fala em discurso, portanto, consideram-se objetos “integralmente linguísticos e integralmente históricos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

Ao esclarecermos esses conceitos, é importante que os relacionemos à noção de formação discursiva, que é marcada por uma certa regularidade presente em um certo conjunto de enunciados. Foucault assim define esse conceito:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos e transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2009, *apud* SOARES, SELLA e COSTA-HÜBES, 2013, p. 265).

Uma formação discursiva, no entanto, pode ser atravessada por outras. De acordo com Soares, Sella e Costa-Hübes (2013), há regras históricas que fazem com que determinada formação discursiva apareça ou não, e é justamente essa formação discursiva que vai determinar qual é o sentido que se pode atribuir a determinada palavra dentro de dado contexto. Ainda segundo os autores, é através da análise da materialidade da linguagem que é possível conhecer os sentidos produzidos pela inscrição da língua na história. Desse processo

deriva a naturalização dos sentidos que a ideologia produz, “que coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, de forma não apenas a afetar o sujeito, mas também a construí-lo” (p. 266). Sendo constitutiva dos sujeitos, a naturalização dos sentidos também age sobre as condições de produção dos discursos, que opera não apenas sobre o ambiente institucional em que se dá esse discurso, como também sobre a imagem que os interlocutores fazem de si mesmos e do outro. Desse modo, Maingueneau considera os signos inseridos em formações discursivas, uma vez que, para ele, o discurso se caracteriza como a linguagem no jogo de interações e em relação com suas condições de produção.

Na AD, o sentido das palavras não é dado por convenção. Portanto, uma mesma palavra pode adquirir sentidos diferentes, a depender da formação discursiva na qual está inserida. Outro aspecto que não se pode deixar de mencionar é o caráter dialógico e polifônico do discurso – conceitos de Bakhtin/Voloshinov amplamente difundidos –, visto que ele tanto procede de alguém como se dirige a alguém, e é atravessado por vozes outras. Assim sendo, o sentido das palavras é constituído de acordo com o lugar que o sujeito ocupa, o que vai determinar a sua filiação a uma ou outra formação discursiva (SOARES, SELLA e COSTA-HÜBES, 2013). Também cabe salientar que tais efeitos de sentido podem não ter sido calculados pelos produtores do discurso.

Desse entendimento deriva o conceito de interdiscursividade, que, para Maingueneau (1997), consiste em um “processo de reconfiguração incessante, no qual uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e direcionamento” (p. 113). Para esclarecer melhor esse conceito, o autor recorre a três outros termos complementares, a saber: universo, campo e espaço discursivo.

O primeiro compreende o conjunto de discursos existentes na esfera social, porém estes, apesar de finitos, não são passíveis de serem apreendidos em sua totalidade. Por causa disso, o autor apresenta a segunda definição, isto é, a de campo discursivo, que consiste num “conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116). De acordo com o autor, a tradição apresenta, entre outros exemplos, os campos discursivos religioso, político e literário. Assim, é no campo discursivo que o discurso aparece e mostra seu caráter heterogêneo em relação de concordância ou discordância com outros.

O espaço discursivo, por sua vez, “delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas,

cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (MAINGUENEAU, 1997, p. 117). Essa demarcação, segundo o autor, é realizada pelo analista a partir de seus objetivos de pesquisa, incluindo suas investigações iniciais sobre os textos que serão analisados, seus conhecimentos prévios e as hipóteses que formula.

Neste ponto, retomamos a nossa pergunta de pesquisa: quais são as concepções de teoria e de prática dos professores do curso de Letras-Português da UFPE e quais as implicações dessas concepções em sua prática pedagógica? Por termos como sujeitos um professor da área de referência e outro da pedagógica, a nossa hipótese é a de que seus discursos se materializam em espaços discursivos diferentes, sendo que, em um deles, a teoria se sobressai, acompanhando o discurso que inferioriza o processo da formação de professores, enquanto que, no outro, em concordância com o movimento pela valorização da formação e da prática docente, a prática é mais valorizada. Achamos possível que, inicialmente, os discursos apresentem similitudes; no entanto, pelas justificativas e exemplificações dos sujeitos, as formações discursivas podem ir se mostrando de maneira mais clara.

Também é importante mencionar que, para Maingueneau, os discursos aparecem dentro de uma prática discursiva. Por isso, a ideia de prática discursiva se associa com a de práxis, no sentido de que todo discurso é uma forma de agir sobre o mundo, e se dá em determinada atividade social. Nessa perspectiva, é importante considerar o espaço institucional, pois, assim como os enunciados, ele é visto pelo autor como parte da prática discursiva. Desse modo, um discurso e uma instituição estão intimamente relacionados. Diante disso, “[...] *a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos*. Não é o mesmo tipo de organizações que se desenham em um e em outro caso, nem se trata dos mesmos protagonistas.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 119, grifo do autor). Os profissionais, como enunciadores, assumirão um papel social no interior das instituições em que se encontram inseridos, o que ecoa em seus discursos. Portanto, instituição e discurso estão intimamente ligados, visto que existe um conjunto semântico demarcado dentro do espaço institucional. Isso permite prever o que é possível ou o que deve ser dito no interior de dada instituição.

Considerando que todo discurso presume uma imagem dos sujeitos que participam da interação, o conceito de *ethos*, na AD, representa a ideia que o enunciador apresenta sobre si, a partir de seu discurso. Nesse sentido, o *ethos* é uma imagem que se faz do sujeito, e não o que ele realmente é, uma vez que tal imagem é construída na atividade discursiva. Isso se revela, por exemplo, através de escolhas linguísticas que o sujeito realiza na enunciação. No entanto, também é possível preestabelecer uma imagem do enunciador antes mesmo de a

enunciação se realizar – *ethos* pré-discursivo –, o que pode se manifestar através dos chamados estereótipos. Nessa perspectiva, os estereótipos consistem em imagens prontas, fixadas por meio de construções coletivas, e podem aparecer através de um *ethos* individual ou coletivo. Poderíamos pensar em um *ethos* coletivo para alunos de licenciatura e de bacharelado, e para docentes da área pedagógica e da área de referência de um curso de formação de professores, por exemplo. Outra questão importante é que o modo como o discurso se constrói vai conferir autoridade e legitimidade ao enunciador (FIORINDO, 2012).

Por fim, para nosso trabalho, destacamos o conceito de simulacro. Este deriva da noção de interdiscurso, que precede o discurso. Segundo Possenti (s. d), para Maingueneau, um simulacro sempre vai ser construído a partir de outro discurso – mesmo quando esse outro não existir. Inclui-se nessa noção a tradução do discurso antagonista. O conceito de simulacro implica, portanto, uma deturpação ou rebaixamento do discurso do outro para que se sobressaia o do enunciador, ou seja, como forma de preservar a sua identidade. Nesse sentido, a presença do outro em determinado discurso, tanto concordante como conflitante, reforça a noção de interdiscurso.

Diante do que foi exposto, julgamos que trabalhar com a Análise do Discurso na interpretação dos dados obtidos é válido para a nossa pesquisa, uma vez que os sujeitos investigados ocupam lugares distintos dentro do curso de Letras e tendem a compartilhar ideias instituídas nesses lugares, tendo em vista também que o discurso abriga relações de força, e que o lugar ocupado pelo sujeito constitui o seu dizer, incluindo-se aí a questão da autoridade. Além disso, a AD nos proporciona elementos para analisar as condições de produção dos discursos e as relações de sentidos, posto que os discursos se relacionam e se sustentam a partir de outros (ORLANDI, 2009).

Por fim, realizar a nossa análise a partir da AD é pertinente porque permite que sejam feitas reflexões sobre poder, o que está intimamente ligado às disputas e à hierarquização existentes entre a área de referência e a área pedagógica no interior do curso de Letras.

A seguir, mostraremos como se darão a análise e a discussão dos resultados em nossa investigação.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A finalidade deste estudo, como já se viu, é analisar as concepções de teoria e de prática de professores das áreas pedagógica e de referência do curso de licenciatura em

Letras-Português da UFPE, verificando também como essa relação se manifesta no PPC e nos componentes curriculares ministrados pelos docentes. Procuramos compreender se a área do curso na qual o professor está situado influencia as suas concepções, e se o modo como o docente percebe a relação teoria-prática em um curso de licenciatura tem ação direta sobre como ele conduz o componente curricular que ministra.

Para atingir os fins da pesquisa, realizamos entrevistas com dois docentes e observamos suas aulas em um dado intervalo de tempo, além de termos feito análise de alguns documentos da licenciatura em questão, e, a partir disso, foi possível entender como essa relação, que é prevista no PPC da instituição, se estabelece.

Adotamos a AD como perspectiva de análise, entendendo os depoimentos dados através das entrevistas, as práticas observadas em sala de aula e os enunciados dos documentos como construções discursivas. Criamos categorias analíticas para cada instrumento de coleta utilizado, tendo em vista nosso referencial teórico e os dados que obtivemos durante o processo de pesquisa.

Assim sendo, para as entrevistas, utilizamos as seguintes categorias: 1. **Papel do formador de professores**; 2. **Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores**; 3. **Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores** e 4. **Conhecimento acerca das DCN das licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português**. Vale salientar que essas categorias resultaram de um amálgama daquelas estabelecidas inicialmente. Procedemos dessa forma porque algumas delas se revelaram muito próximas de outras, de modo que foi possível rearranjá-las para evitar repetições e superposições na discussão dos achados.

Nas observações, tomamos como categorias: 1. **Tema e propósito da aula** e 2. **Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos**. Ambas foram criadas para dar conta dos dados obtidos a partir do roteiro de observação utilizado, bem como para possibilitar uma posterior articulação entre o que foi dito nas entrevistas e o que foi realizado nas aulas observadas.

Quanto aos documentos, as categorias para análise do PPC e dos programas consistem em: 1. **Composição/organização** e 2. **Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando**. Substituímos a categoria criada anteriormente, que correspondia à contextualização da criação dos documentos, por acreditarmos que o PPC já traz essas informações ao longo de seu texto, e por já termos explorado essa informação ao longo do trabalho. A criação ou reformulação dos programas, por conseguinte, deriva da própria criação do PPC e da reorganização do currículo do curso. Por esse motivo,

acreditamos que tratar da composição/organização dos documentos estudados seja mais pertinente, uma vez que isso poderia apontar questões importantes para a compreensão da relação teoria-prática no curso de Letras em si.

Os dados referentes a cada docente, P1-AR(TL) e P2-AP(EST), serão analisados individualmente. Assim também procedemos com os programas dos componentes curriculares ministrados por eles.

O quadro 07 sintetiza as categorias utilizadas para analisar o *corpus* do nosso trabalho, a partir de cada instrumento utilizado. Abaixo dele, virá a análise propriamente dita.

Quadro 07 – Instrumento de coleta de dados X categorias de análise

Instrumento de coleta de dados	Categorias de análise
Entrevista semiestruturada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papel do formador de professores 2. Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores 3. Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores 4. Conhecimento acerca das DCN das licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português
Observação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema e propósito da aula 2. Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos
Análise Documental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composição/organização 2. Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando

Fonte: Elaine Lima (2018)

3.1 Entrevista semiestruturada – P1-AR(TL)

3.1.1 Papel do formador de professores

Ao iniciarmos nossa análise com esta categoria, pretendemos mostrar como P1-AR(TL) enxerga a função que o professor formador tem de exercer no âmbito das licenciaturas. Para ele, o professor, na atualidade, não deve ser alguém que repassa conhecimentos, visto que as tecnologias e as ferramentas de busca *online* estão acessíveis a todos: “Eu acho que se tem conhecimento demais, o computador tá aí, o Google tá aí, entendeu? Com um clique, eu tenho todo o conhecimento, praticamente, do mundo à minha disposição”. Portanto, para ele:

[...] a função do professor é aquele que faz os links desse conhecimento, porque o aluno começa a ler muita coisa, mas é como se fossem coisas estanques. Hoje, por exemplo, eu fiz uma relação entre a Utopia de Thomas Morus como uma reação à Reforma Protestante, certo? Que a Reforma Protestante coloca o que ali, na primeira vez? Coloca, ressalta o indivíduo, a livre consciência, o cara poder ler e interpretar a Bíblia como ele quer. O que quebra a ideia cristã, que perseguiu toda a Idade Média, da religião como uma ideia comunitária, aonde tem um *pater*, algumas pessoas estão preparadas para interpretar aquilo dali, e os demais... certo? Quando eu falei sobre isso, alguns alunos disseram: “Engraçado, eu nunca tinha feito essa conexão”. Ora, Thomas Morus foi um dos maiores opositores à Reforma Protestante. Até que ele pe... ele foi morto por isso. Ele foi condenado à morte, pelos protestantes, por isso. Por Henrique VIII. Henrique VIII, ao fazer a reforma anglicana. Ele não renegou o catolicismo e ele foi levado à morte. Tanto que ele é um santo hoje, na igreja católica. Thomas Morus é São Thomas Morus, certo? **[...] eu acho que a função, pra mim, do professor, é muito mais conectar essas informações e mostrar como elas são organizadas, no caso da literatura, no meu caso, do que alguém que vai repassar informações.**

Para P1-AR(TL), como o acesso à informação é facilitado nos dias atuais, a função do professor formador consiste em estabelecer ligações entre os diversos campos do conhecimento acumulado. Para exemplificar como isso se concretiza em sua prática em sala de aula, recorre a uma situação recente, quando relacionou uma obra de Thomas Morus, autor renascentista, a questões em torno da Reforma Protestante. Não estaria cumprindo seu papel, caso tratasse apenas de um desses assuntos com a turma. Em um primeiro momento, percebemos que sua fala não remete a fazeres específicos da prática docente, mas a relacionar conteúdos do universo literário, o que também poderia ser feito na formação do aluno bacharel. Posteriormente, P1-AR(TL) afirma que a função dele, enquanto professor de literatura, consiste em ensinar ao aluno que a literatura não tem função prática:

E, num segundo ponto, fazer com que o aluno perceba que a literatura, obviamente... que, teoricamente, não serve pra nada, não é? Pra que que serve a literatura? Não serve pra nada, certo? Não tem nenhuma função prática, como nenhuma arte tem nenhuma função prática, certo? Mas a

função da arte não é ter essa função prática, como é o português, como é a gramática, como é a linguística... essa tem uma função prática. É uma outra função, certo? É uma função puramente da reflexão sobre o mundo, sobre si, a reflexão especulativa, conhecer a humanidade, alargar a sua humanidade, conhecer as dores, se comover, se ter empatia com as dores alheias, fazer você uma pessoa melhor, certo? **Então, primeiro, conectar as informações, essa é a função, pra mim, do professor, num primeiro momento; e, segundo, explicar pra que é que ele deve perder seu tempo lendo livro de literatura, já que aquilo não vai ter nenhuma função prática.** Eu tô falando isso porque, obviamente, que **o aluno de... que tá na licenciatura, ele tá aprendendo literatura porque, pra ele, tem uma função prática, ele vai ser amanhã professor, ele vai aplicar.** Mas o que eu quero é que ele entenda que aquilo que tá aplicando não tem uma função prática pra o aluno, e que ele entenda que ele faça o aluno gostar de ler como algo que vai ser algo que ele vai lhe acompanhar por toda a sua vida. Por isso que não adianta entender só a gramática, o português e aquilo... Não, ler vai ser um processo por toda a sua existência. Certo? A literatura, na vida das pessoas, é uma obra em progresso, que nunca chega ao fim.

Portanto, além de conectar conhecimentos, para P1-AR(TL), a função do formador de professores, especificamente a dele enquanto professor de literatura, é apresentar essa forma de linguagem ao aluno da licenciatura como objeto de contemplação, como manifestação artística. No entanto, nosso sujeito de investigação não reflete sobre ela enquanto objeto de ensino. Consequentemente, ao aprender a contemplar, a especular e a refletir, por meio da literatura, o licenciando também ensinará isso a seus alunos na escola. Entretanto, nosso sujeito de pesquisa não esclarece como ou o que seria ensinado por seus alunos na educação básica. Suas palavras parecem significar que sua pretensão é tornar o aluno da licenciatura em Letras um leitor, ao despertar seu interesse pela leitura através da apreciação estética, mas o professor não indica como seu aluno da graduação poderia viabilizar o desenvolvimento da educação literária na escola.

Outro aspecto do trecho que nos chama atenção é o emprego do verbo “aplicar”. Nesse sentido, o graduando, porque será professor, deve aprender o conteúdo, ou seja, apreender determinado conhecimento literário e aplicá-lo na escola – que é o seu campo de atuação –, como se o objeto aprendido na universidade fosse ensinado tal e qual a pessoas de qualquer idade ou ano de escolarização, inclusive independentemente de qualquer aspecto sociocultural. O emprego desse verbo vai de encontro ao conceito de transposição ou elaboração didática, amplamente utilizados na área da educação, justamente porque a palavra “aplicar” recupera o sentido negativo historicamente empregado no campo para se referir ao processo de ensino e aprendizagem, quando a função da universidade era munir o futuro professor com o conhecimento acumulado, a fim de que fosse transmitido aos seus alunos na escola. Esse verbo também deixa subentendido que o conhecimento é produzido no âmbito da universidade, não sendo reconhecido o espaço escolar também como produtor de saberes.

Na entrevista, P1-AR(TL) referiu-se à sua relação com a docência e ao que o motivou a ser professor:

Eu fui bater em Letras porque **eu sempre gostei de ler e sempre gostei de literatura**. [...] Eu sou professor, mas, basicamente, porque é uma das coisas que me justifica e que eu gosto e que eu amo é ser professor, entendeu? **Eu amo muito ser professor**. Para mim, não é algo que me é externo, como eu percebo em algumas pessoas, como se a profissão e a sua vida fossem duas coisas. Em mim não é. Em mim, a Literatura e o conhecimento não me é algo externo, ele é parte da minha construção enquanto pessoa, enquanto ser. Então, em mim, não existe essa história... “ah, o conhecimento que eu dou, necessariamente, eu tenho nenhum envolvimento com esse conhecimento”. [...] **Então, ensinar, para mim, foi um pouco passar esse conhecimento que eu tenho acumulado**. Passar para outras pessoas. **E que não é algo que é externo a mim, sabe? Por isso que, para mim, é tão... é tão crucial**. Coisa que eu não vejo tantas vezes em alguns colegas, sabe? Como que ser professor fosse uma coisa externa... [...] **Em mim, uma parte essencial da minha existência é o conhecimento**. Ele não é algo externo a mim, ele é parte da minha pessoa, ele é parte do meu processo de crescimento como ser humano e conhecimento de mim mesmo, conhecimento do outro e conhecimento do mundo, e isso também se dilata no ensino.

O professor faz questão de evidenciar o seu amor pela docência, após explicar sua migração do curso de Jornalismo – em que fez a graduação – para Letras, uma vez que sempre teve afinidade com a leitura e com a literatura. Iniciou a carreira como docente substituto do curso de Jornalismo e, logo após concluir o doutorado em Literatura Brasileira, prestou concurso para professor efetivo do Departamento de Letras. Novamente, a menção à transmissão do conhecimento acumulado se evidencia como algo que o constitui enquanto sujeito e que, por isso, reverbera na sua atividade profissional. Nesse sentido, o conhecimento é apresentado como algo precedente ao ensino, enquanto este aparece como consequência daquele.

Portanto, o que é dito nos leva a concluir que, para P1-AR(TL), a função do professor formador, na licenciatura, consiste em, para além de transmitir o conhecimento acumulado, estabelecer ligações entre eles. Além disso, também é seu papel fazer despertar no aluno da licenciatura o gosto pela literatura, assim como fazer com que esse gosto também seja repassado para o aluno da escola básica. Nesse sentido, verificamos que a preocupação em torno do que ou como ensinar, bem como demais questões ligadas à atividade do professor na educação básica e à didatização de conteúdos não são evidenciadas pelo docente.

Dando continuidade à análise, trataremos do entendimento do nosso sujeito de pesquisa acerca da relação teoria-prática na formação de professores.

3.1.2 Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores

Quando se trata do entendimento acerca da relação teoria-prática na licenciatura, P1-AR(TL) esclarece que a teoria serviria para alargar o olhar sobre determinado acontecimento ou fenômeno, sem relacioná-la ao campo de atuação do professor:

Olhe, **não tem como, pra mim, você pensar nenhuma área do conhecimento sem passar pelo campo da teoria**, certo? A **teoria, pensando como uma sistematização dos fenômenos**. Não é? Eu observo determinado fenômeno e eu tento chegar... observar as suas determinadas constâncias e, a partir daí, eu construo uma teoria. Certo? Há uma ideia falsa de que a teoria, ela... obstaria, ela... impediria, ela quebra, ela destrói esse olhar mais espontâneo, não é? Que o ser humano teria. Pra mim, isso é falso [...].

Para P1-AR(TL), a teoria seria uma forma de organizar ou explicar determinados fenômenos. Concebida dessa maneira, para ele, a teoria é uma sistematização criada a partir de dada realidade. Para exemplificar, o docente recorre a uma memória de infância, época em que observava as estrelas durante as noites na cidade do interior onde morava:

Eu nasci no interior, então, era muito comum, à noite, principalmente quando faltava energia, a gente ficar olhando o céu, e aquela coisa estourada que é o céu, à noite, cheio de estrelas e... parecia uma coisa absurda... de vez em quando até observando os satélites passando, né? À noite, os satélites passando, coisa e tal... Aquilo sempre me encantou. E acho que não tem um dia, até hoje, que não fique pensando no universo, né? Eu penso sempre no universo... e tem muito a ver com a minha infância. Mas um dia eu descobri um detalhe: eu descobri que a mesma matéria que faz o universo, que faz as estrelas, os planetas, que eu via nas noites que faltava energia, é a mesma matéria que faz o ser humano. Todos os seres vivos na Terra são compostos das mesmas matérias, dos mesmos... da mesma química que são feitas as estrelas. Na verdade, nós somos, não é? Um pouco uma estrela. E as estrelas são um pouco nós. Quando eu descobri isso, olhar as estrelas ficou muito mais bonito do que quando eu olhava antes. **Então foi a teoria, certo? Foi esse conhecimento sistematizado que alargou o meu olhar sobre o universo e fez perceber que as estrelas não eram algo tão distante de mim**; elas estavam em mim e elas estavam no meu próximo. [...] De alguma maneira... eu acho que a teoria tem isso, né? Eu acho... E aí tá o detalhe: **eu acho que a questão tá muito mais em como você consegue ensinar a teoria, que o aluno consiga ver na prática a função da teoria. Eu acho que às vezes se ensina teoria como se fosse uma coisa... estapafúrdia, uma coisa externa ao objeto. Quando você ensina teoria, você traz pra o objeto, fica mais fácil pro aluno perceber como a teoria é uma ferramenta pra alargar a percepção do objeto**. Como, com a teoria, eu fiz... eu alarguei a minha percepção que eu tinha do universo. Certo? E aquilo transformou-se quase que numa experiência estética, perceber que eu sou feito da mesma matéria das estrelas.

P1-AR(TL) evidencia que, para ele, a teoria dá sentido à existência dos fenômenos, e isso é alcançado através do trabalho intelectual. Lima (2008) afirma que a teoria tem a

propriedade de esclarecer e enriquecer a prática. Segundo a autora, a prática possibilita a atribuição de novas significações à teoria, o que implica a íntima correspondência entre ambas. O professor, no entanto, recorre sempre à explicação da relação teoria-prática a partir da teoria agindo sobre o fenômeno, ou seja, parte sempre da teoria, que é aquilo que dá real importância ao fenômeno prático, o que reafirma a histórica precedência atribuída à teoria em detrimento da prática.

Por “ensinar a teoria” P1-AR(TL) refere-se aos componentes curriculares Teoria da Literatura (I, II, e III), que fazem parte da matriz curricular da licenciatura em Letras, enquanto o objeto seria o conteúdo estudado em componentes como Literatura Brasileira ou Literatura Portuguesa, nos quais a teoria serviria como base para mostrar como tais literaturas foram concebidas, como se organizam; ou seja, a teoria corresponde ao conhecimento que pode explicar, por exemplo, a composição de uma obra literária. É por isso que nosso sujeito de pesquisa diferencia “cadeiras teóricas” de “cadeiras informativas”:

Eu acho que as cadeiras teóricas, elas armam, digamos assim, elas armam o aluno e dão as ferramentas, para que o aluno quando vai para as cadeiras informativas, que são Brasileiras I, II, III, Portuguesa, etc., né? Teoria I, II, III... Ele ter essas ferramentas pra abordar essas obras e entender melhor essas obras. Ou seja, se eu paguei “Teoria 2: Poesia” e eu sei como é que funciona poesia, no ritmo, nos aspectos morfológicos, sintáticos. [...] quando eu vou ler, por exemplo, Gonçalves Dias, eu consigo entender como é que aquele discurso da obra de Gonçalves Dias, ou seja, o sentido da obra, o que ela quer dizer, como ela foi estruturada, né? Eu já consigo abarcar duas coisas: o dizer e o como dizer. E o como dizer, eu só percebo pela teoria. É a teoria que me dá a ferramenta pra eu perceber o como dizer. [...] **Então, o curso, ele é formado dessa maneira, de maneira que você tenha o conhecimento da teoria, pra que ela lhe sirva de base para as cadeiras informativas: as Brasileiras, as Portuguesas... são cadeiras informativas. [...] É porque a teórica, eu acho que você... ela te dá a sistematização... O que é uma teoria? Uma teoria é sistematizar um fenômeno. Eu tenho um fenômeno e eu sistematizo esse fenômeno, ou seja, eu conceituo esse fenômeno. Se eu sei, agora, como se dá esse fenômeno, certo? Quando eu for ler a história da literatura – porque, na verdade, o nosso curso continua tendo um viés historicista –, eu vou ter uma ferramenta para não só saber que o Romantismo é sucedido pelo Naturalismo etc., mas ver aquelas obras e ter as ferramentas pra poder analisar aquelas obras. Que é uma coisa que eu vou precisar quando eu for pra sala de aula. Precisa nada; precisa saber analisar uma obra. Não adianta, por exemplo... Como é que eu vou explicar ao aluno qual é a diferença entre a poesia parnasiana e a poesia modernista, se não for pela forma? [...]**

As cadeiras teóricas, portanto, servem como base para o entendimento do fenômeno, ou seja, da obra, que, para P1-AR(TL), seria a prática, enquanto as informativas teriam como objeto a própria obra literária e seu estudo pelo viés historicista. Aqui, o professor indica conformidade com a organização do curso, em que o estudo da sistematização (teoria)

precede o conhecimento da própria obra literária (prática), uma vez que o currículo atual da licenciatura em Letras oferece os componentes referentes à Teoria da Literatura desde o primeiro período, enquanto o estudo da Literatura Portuguesa é iniciado apenas a partir do terceiro, e o da Literatura Brasileira, a partir do quarto semestre. Percebe-se, portanto, que, apesar de acreditar na íntima relação entre teoria e prática, sendo esta concebida como a obra literária, a teoria tem lugar privilegiado e antecede a prática. Essa concepção entra em acordo com o entendimento secular de que a teoria precede e tem lugar privilegiado em relação à prática, conforme encontramos em Diniz-Pereira (2010) e Vázquez (1977).

É possível que a diferenciação apontada por P1-AR(TL) seja derivada, também, da própria disposição dos componentes curriculares citados no interior da licenciatura, o que influencia a sua compreensão em torno do que é teoria e prática, bem como do lugar reservado a elas no curso.

Ademais, quando afirma que, para ensinar a seus alunos, “precisa nada; precisa saber analisar uma obra”, novamente P1-AR(TL) retoma a prevalência do estudo da teoria na formação docente, isto é, o domínio do conteúdo específico da área, nesse caso, referente à literatura. As palavras do professor, portanto, corroboram a ideia de Gatti (2010), para quem os cursos de formação de professores tendem a promover a afinidade dos licenciandos com a área de referência do curso em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e das especificidades da educação básica.

Quando perguntado sobre como via a relação teoria-prática na licenciatura em que atua, P1-AR(TL) firma que não sabe ao certo como essa relação se dá nos demais componentes, visto que cada professor tem liberdade para direcionar os conteúdos a serem ensinados aos licenciandos:

Olhe, eu não sei, porque eu acho que a universidade tem uma coisa, que **cada professor é muito livre pra dar a sua aula, né?** Não existe uma coisa... **não é como o segundo grau, que todo mundo tem mais ou menos ali uma caixinha** e todo mundo segue e tal. Porque um professor... se ele ficar doente, um outro assume e para onde ele continua, e é tudo muito mecânico, eu acho, né? E aí isso, de alguma maneira, reflete muito bem o que é o nosso ensino, né? **É um ensino muito mais pra você acumular conhecimento do que pra você pensar sobre aquilo que você... que você está absorvendo.**[...]

Ao comparar o trabalho desempenhado pelos professores da universidade com os da educação básica, P1-AR(TL) reforça a ideia de oposição entre universidade e escola, em que a primeira seria o espaço da liberdade, da criação do conhecimento; enquanto a segunda seria um lugar limitado, “mecânico”. É importante destacar, conforme mostramos na caracterização

dos sujeitos deste trabalho, que P1-AR(TL) nunca exerceu atividade de docência no espaço escolar. Reflexo disso pode ser, inclusive, o uso do termo “segundo grau” por ele empregado, já em extinção na área, e que ele utiliza para designar o atual ensino médio. Pode-se dizer, portanto, que o professor reforça a elevação do estatuto do professor universitário e rebaixa o da educação básica ao esboçar um simulacro do que seria a atividade docente na escola, reduzindo esta última a um local que reproduz o saber formulado no espaço privilegiado que é a universidade.

Apesar de nunca ter sido docente fora do ambiente universitário, conforme informou-nos, nosso sujeito de pesquisa afirma manter contato com a educação básica, atualmente, de duas formas: através de orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), que, segundo ele, “propõem adaptar determinados temas aos alunos do ensino médio ou fundamental. Por exemplo: como Machado de Assis é abordado nos livros didáticos (estudamos 6 livros) e como propor uma outra leitura para a sua obra”, bem como por interesse pessoal, ao afirmar que leu, neste ano de 2018, “todos os livros que foram enviados ao Governo de Pernambuco pelas editoras e que seriam escolhidos pelos professores”.

Não encontramos, em P1-AR(TL), referência a como poderiam ser desenvolvidas as aulas de literatura no espaço escolar, visto que o contato dele com esse meio se dá através da análise de documentos como os livros didáticos, o que nos permite dizer que, para o docente, há um espaço predeterminado para refletir sobre os conteúdos específicos da literatura e suas relações com o contexto escolar. Essa reflexão deve ser realizada primordialmente pelo aluno em componentes curriculares específicos – como TCC e Estágio Curricular. Isso vai de encontro ao que dizem, por exemplo, Durli (2007), Mello (2000), Gatti (2010) e as próprias DCN das Licenciaturas de 2002, que indicam que tais questões devem perpassar todo o currículo dos cursos de formação de professores. Do mesmo modo, para Pimenta e Lima (2012), todas as disciplinas devem contribuir para a finalidade de formar professores, oferecendo conhecimentos e métodos que possibilitem analisar, criticar e propor novos meios para se fazer educação.

P1-AR(TL) continua:

[...] **Na escola, você é esquemático. Não é? O meu método é o mesmo método seu.** Eu posso parar hoje, aqui, o professor que me substitui continua do mesmo jeito. **Isso não acontece na universidade. A universidade ainda é um espaço de liberdade,** nesse sentido. Cada professor tem mais ou menos... ele é obrigado a dar aquele assunto, teoricamente, ele é obrigado a dar aquele assunto – apesar de que eu conheço muita gente que não dá –, mas ele é obrigado a dar aquele assunto, tá ali. **Como ele vai dar, isso é muito pessoal. Cada um tem seu método.** Uns podem usar muito mais a questão...

recursos audiovisuais... outros, como eu... eu uso a leitura e, depois da leitura, eu faço a reflexão e falo sobre isso... é aula puramente expositiva... certo? Por que eu falo... faço aulas expositivas? De alguma maneira, porque os melhores professores que eu tive na minha vida, eram professores que chegavam e davam aula expositiva, e eu percebia que todo mundo gostava. Então, eu pensava: “Se um dia eu for professor, eu vou ser como esse cara; eu vou ser como essa professora”. Porque eles chegavam e todo mundo queria assistir àquelas aulas. É um professor que chega com uma caneta piloto e dá uma aula. E não tem plano B. O plano B é ele. Ele é o plano A, B, C, certo? Como eu já vi professores que se... no dia em que o... Power Point falhar, ele não sabe dar aula. Porque ele é uma coisa esquemática. Certo? E eu acho que o ensino é um momento de pensar. Essa coisa do esquemático é a ideia do pensamento acumulativo. Mas, pra mim, eu acho que a função da universidade não é esse pensamento acumulativo, é (inaudível) reflexivo, que deveria ser estendido ao ensino secundário e ao ensino médio, e não é. Certo? **E eu acho que a vantagem de dar aula expositiva é essa capacidade de você ter... de poder fazer links... do assunto, puxar pra um link, puxar pra outro. E você poder... você fazer o aluno pensar e perceber que isso aqui pode ter conexão com isso aqui, certo? **E não apenas dar um ensino formal, porque um ensino formal, ele pode abrir o livro e aprender.****

Novamente, é utilizada uma denominação já não mais empregada para designar um dos níveis de escolarização: ensino secundário. Também no fragmento acima, P1-AR(TL) coloca a universidade e sua forma de ensino em relação de oposição com a escola, principalmente no que diz respeito à liberdade do “método” de ensino, o que também concorre para reiterar o *status* que o professor universitário ocupa no âmbito social. Na escola, esse método seria “esquemático”, unificado, repetitivo; na universidade, por sua vez, “cada um tem seu método”, o que indica que exercer a docência nesse espaço não requer a necessidade de determinados métodos ou técnicas de ensino, vistos como algo mecânico. O contexto universitário, portanto, permitiria a vivência do ensino como algo inato, particular, pessoal, possível de ser conseguido através da observação de bons professores.

Esse posicionamento recupera a compreensão de que a atuação do professor universitário dispensa a formação para a docência. De acordo com Pachane e Pereira (2004), a formação pedagógica para o ensino na universidade é historicamente concebida como atividade de menor valor e se constitui com base nas seguintes questões: a) aquele que sabe fazer também sabe ensinar; b) ensino e pesquisa são atividades que concorrem entre si, mas apenas a última é recompensada; c) falta amparo legal que exija a formação para a docência nesse nível de ensino. De acordo com as autoras, tais ideias são reforçadas pelos próprios programas de pós-graduação das universidades, que, de modo geral, enfatizam a atividade de pesquisa e deixam subentender que, para ser bom professor, basta ter domínio do conteúdo e ser um bom pesquisador. Essas questões, na realidade, estão tão presentes no espaço universitário, que parecem fazer parte da própria natureza da instituição. É de se esperar,

portanto, que o professor que foi formado e que atua nesse espaço reproduza o que nele está instituído. No caso de P1-AR(TL), isso é ainda mais marcante porque sua formação inicial foi realizada fora da área da educação.

Desse modo, “esquematizar” a aula por meio de instrumentos audiovisuais revelaria falta de domínio do conteúdo, ou seja, insegurança por parte do docente que os utiliza, enquanto a aula expositiva denotaria segurança, propriedade sobre o que estaria sendo ensinado e, por conseguinte, possibilidade real de estabelecer reflexões que permitem relacionar teoria e prática, isto é, entre conteúdos de componentes curriculares da própria área de referência. Isso se confirma quando o professor afirma que, na licenciatura em Letras da UFPE:

[...] **há uma relação teoria-prática, sim.** No sentido... **“prática” que eu tô falando, não a prática do aluno, porque essa aí ele vai fazer quando vai pra pedagogia.** Eu acho que apenas tem professores [universitários] que usam metodologias diferentes. Eu acho... eu tô te colocando que você pode aplicar a teoria de duas maneiras: você pode explicar a teoria de maneira quantitativa, certo? Usa um método e lá tudo muito bem amarradinho... o conhecimento... tá, tá, tá. É uma maneira que é mais ou menos o que o aluno vai fazer no segundo grau, no ensino secundário... tá tudo muito amarradinho, as caixinhas tão muito bem feitinhas, certo? Conhecimento quantitativo. Eu prefiro uma aula qualitativa crítica. Certo? Ou seja, romper essas caixinhas e fazer o aluno pensar, certo? E unificar esses vários pensamentos, e perceber como eles se interpenetram e como formam uma certa unidade.

Aqui, fica evidente que a prática à qual P1-AR(TL) faz referência não tem a ver com o ambiente escolar, e que “a pedagogia”, ou seja, o Centro de Educação é responsável por esse ponto. Não se cogita incluir questões referentes ao campo de atuação na reflexão sobre a prática, uma vez que esse contexto estaria fora de sua competência enquanto professor da área de referência do curso. O “método”, o “amarradinho” pertence ao “segundo grau”, que é o campo de aplicação. Nesse sentido, há professores universitários que ensinam da mesma maneira como se faz na escola, ou seja, reproduzindo o conhecimento acumulado:

Então, **você tem professores que fazem isso muito esquematicamente...** Eu acho, por exemplo, que **o pessoal de Linguística faz muito isso, tem uma metodologia, aí você aplica aquilo dali, aplica aqui** e bá, bá, bá... Eu acho isso ótimo, eu acho importante que o aluno saiba disso. **Mas é importante que ele use essa ferramenta para um pouco mais além dessa caixinha [...].**

Também aparecem, no fragmento acima, as divisões existentes no interior da própria área de referência, neste caso, entre os núcleos de Literatura e Linguística. Ao constituir um simulacro desta, P1-AR(TL) a relaciona ao “ensino por caixinhas”, porque aproximaria os

conhecimentos linguísticos da atividade do licenciando em sala de aula, pensando em questões, por exemplo, em torno do ensino dos conteúdos da área na escola. Assim, enaltece a área da qual faz parte, ao situar a Linguística como área limitada.

A seguir, veremos como se dá a compreensão do nosso primeiro sujeito de pesquisa em torno da importância do componente curricular por ele ministrado para a licenciatura em Letras.

3.1.3 Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores

Por diversas vezes, durante a entrevista, P1-AR(TL) retoma o fato de o curso de licenciatura ainda apresentar um viés marcadamente historicista, problema que ocorre, segundo ele, devido à demanda do “segundo grau”. A importância dos componentes curriculares ministrados pelo professor residiria no fato de atender ao caráter historicista de abordagem da literatura na escola:

Olhe, **como está hoje, toda importância**, porque é mais ou menos... Segue mais ou menos o que ele vai ensinar no segundo grau. Então, os **livros de segundo grau estão organizados dentro de uma visão historicista, nós também temos que dar uma visão historicista**. Tem uma partezinha lá que fala sobre gênero, o que é literatura, os discursos literários, que é o que você aprende nas Teorias, certo? Então, nesse ponto, eu acho que o curso de licenciatura, ele tá organizado pra responder uma demanda que tá lá. Isso não quer dizer que eu ache que essa demanda está correta, certo? Eu, pessoalmente, se tivesse o direito de... o poder de modificar, **eu não daria a literatura como ela é dada hoje no segundo grau. Porque, na verdade, ela tá organizada de uma maneira como se a literatura tivesse que ter uma função prática. Não é à toa que de alguma maneira, se você observar, a literatura, no livro didático, ela é um pouco subordinada à linguística, ao português**. Por quê? Porque eu tenho por todos os meios de fazer com que a literatura tenha uma função prática. Então, pra mim, eu daria diferente. Pra mim, a literatura seria o momento de o aluno... é... de educação de seus sentidos, da sua sensibilidade, da sua percepção do mundo e de si. Pra mim, deveria ser essa a função da literatura. **A literatura devia ser o equivalente, pra o aluno do segundo grau, ao que é a filosofia**, certo? Então, pra mim, essa visão historicista como é dada e com uma função prática, sempre subordinada à linguística, pra mim é uma visão completamente errônea da literatura, **mas é assim que ela tá conformada. Fazer o quê? Eu tenho que dar ela assim.[...] Por quê? Porque o segundo grau continua sendo dessa maneira. Se ele mudasse, nós tínhamos que mudar**.

P1-AR(TL) reconhece a importância, para a formação do licenciando, dos componentes curriculares que ministra, porém, para atender ao que ele acredita ser demanda da escola. Essa exigência, por sua vez, é apreendida através da análise de livros didáticos, que

são os materiais por meio dos quais o docente estabelece conhecimento da conjuntura da educação básica.

Considerando as atuais discussões que envolvem o livro didático e que apontam falhas na elaboração desse material, muitas vezes afastado das produções científicas em torno do ensino de língua e literatura e das orientações dos documentos oficiais para a educação básica, elas também recomendam que o livro didático seja utilizado como um suporte e não como um guia da prática docente. Tendo em vista tais circunstâncias, a universidade procederia com a crítica e a proposição de novas possibilidades, tanto do ensino de literatura quanto da elaboração de materiais, e não com a conformidade com suas falhas. Formar professores a partir dessa condição admitiria a perpetuação do tratamento dado à literatura nas salas de aula, já que não apresentar nem discutir essas questões com os licenciandos poderia ser entendido também como um ato de omissão do formador. Esse posicionamento dialoga com o início dos cursos de Letras no Brasil, ainda em forma de bacharelado, tendo como base o modelo de estudos do tradicional Colégio Pedro II (FIALHO e FIDELIS, 2008).

Ao ser questionado sobre a autonomia que tem, no âmbito universitário, para conduzir suas aulas de modo a não ficar preso ao modelo historicista de ensino, P1-AR(TL) admite que essa autonomia existe, “mas desde que você tenha aquela ordem maior”. A ordem à qual o docente se refere corresponde, segundo ele, a um documento do Ministério da Educação (MEC), cujo título não foi mencionado.

Ao afirmar que o tratamento da literatura na escola deveria aproximar-se do que é a filosofia, nosso sujeito parece acreditar que os saberes oriundos desta não passariam também pelo processo de elaboração didática, tanto quanto qualquer área do conhecimento que possa ser escolarizada.

Outra questão que pode ser colocada é a dissociação que P1-AR(TL) realiza quando se refere ao estudo da literatura e dos objetos de ensino da linguística, o que não se coaduna com as discussões em torno do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas. A polarização entre o tratamento dado à língua e à literatura por P1-AR(TL) provavelmente decorre do fato de que ele se mostra afastado das discussões em torno do ensino na educação básica.

Trataremos, em seguida, do conhecimento e do envolvimento que nosso investigado teve nas discussões sobre a reformulação curricular ocorrida por determinação das DCN (2002) e da que está em curso (2015).

3.1.4 Conhecimento acerca das DCN das Licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português

Quando perguntado sobre seu conhecimento e envolvimento com as DCN das Licenciaturas (2002 e 2015) e suas conseqüentes reformas curriculares, P1-AR(TL) afirma que participou da primeira e vem participando da que está em curso. Segundo o docente, durante as reformas, constituem-se grupos de professores de cada área para debater e construir o currículo, dando-se continuidade com a (re)organização dos programas das disciplinas. Elege-se um representante de cada área para frequentar as reuniões, cujos resultados são socializados com os outros professores do grupo.

No que concerne à reforma em curso atualmente, P1-AR(TL) afirma que já se chegou a um certo consenso e que os docentes estão na fase de organizar as “cadeiras” que serão oferecidas. Nesse contexto, ele está responsável pela reformulação do programa das Teorias da Literatura I, II e III. Salienta, ainda, que todo o movimento que ocorre na reforma “é em cima do que manda Brasília”.

P1-AR(TL) afirma que o currículo que entrará em vigência trouxe ganhos para a área, principalmente porque adicionou-se mais uma Literatura Brasileira, passando de três para quatro, o que, para o docente, “significa podermos aprofundar mais”:

[...] Nós vamos ensinar a Brasileira e a Portuguesa em conjunto, que é uma ideia que eu acho muito positiva, certo? Pensar que o que tava se fazendo aqui na colônia era uma extensão de Portugal, certo? Isso eu acho muito positivo. As teorias não mudaram, continuam sendo 1, 2, 3, a mesma coisa, certo? **E foi positivo a Literatura Africana de Língua Portuguesa, eu acho isso um ponto positivo. Nós acrescentamos também a Literatura Infanto-Juvenil, que é um ponto positivo.** E outro ponto: **nós trouxemos para o núcleo de português, a área de português aqui do curso de Letras, a Metodologia IV, que é sobre literatura, que era dada lá em pedagogia.**

A disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa foi adicionada aos componentes obrigatórios, de acordo com P1-AR(TL), por determinação “do MEC”, embora já conste da matriz curricular atual como disciplina eletiva. Quanto à literatura Infanto-Juvenil e à Metodologia IV, embora nosso sujeito de pesquisa as apresente como ganhos para a área, elas ficarão a cargo de novos professores a serem contratados através de concurso. Isso quer dizer que, mesmo com a inclusão de componentes que dialogariam diretamente com o trabalho do licenciando em sala de aula, os atuais docentes da área de referência do curso, de

antemão, não se responsabilizarão por esses componentes, isto é, a cisão das responsabilidades pelas dimensões prática e teórica continuará existindo.

Outra questão importante é que a Metodologia IV, que tratará do ensino de literatura, já existia como disciplina eletiva ofertada pelo Departamento de Letras. Para torná-la obrigatória, as quatro Metodologias de Ensino ofertadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino foram reorganizadas e passarão a ser três. Nesse sentido, percebemos que o professor parece desconhecer detalhes importantes da matriz curricular do curso e do seu movimento atual de reconstrução.

Sobre o que não é contemplado no currículo em vigência, mas que P1-AR(TL) acredita que poderia estar presente no que entrará em vigor, o docente afirma:

Olhe, algumas coisas, sim. Mas, veja bem: **nós já estamos com doze cadeiras obrigatórias. Nós éramos nove, passamos pra doze** (inaudível). Nós aumentamos em três cadeiras obrigatórias. Nós aumentamos a Metodologia, a Infanto-juvenil e a Africana, certo? Nós poderíamos ter acrescentado crítica, análise literária como obrigatória, certo? Ela continua, mas como eletiva. O aluno pode cursar como eletiva, certo? Mas o problema é que você passaria a ter muitas obrigatórias. Veja bem: **é que você tem outro problema aí, que é falta de professores.** Nós somos uma equipe de nove professores. [...] Para dar três turnos. Nós aumentamos os turnos, mas não aumentamos os professores. [...] **Então, se nós tivéssemos um grupo maior, nós poderíamos ter sido mais ousados, passaríamos de nove cadeiras do currículo atual não só pra doze, mas talvez pra quinze, dezesseis, dezessete obrigatórias.**

Apesar de admitir como ganho a inclusão de três novos componentes referentes à área, P1-AR(TL) aponta o fato da escassez de professores ter sido um empecilho para que conseguissem outras disciplinas, o que não ocorreria caso tivessem um número maior de docentes, uma vez que isso implicaria maior poder de decisão no curso. Tais palavras demonstram como o currículo se configura como um campo de disputas e poder (MOREIRA, 2001; SILVA, 2011). O professor completa dizendo que para que outros componentes referentes à literatura fossem incluídos no currículo, mesmo que o número de professores fosse maior que o atual, haveria a necessidade de subtrair carga horária de outra área:

Sim. E, para isso, **teria que diminuir a carga-horária de pedagogia, que aumentou, certo? Pedagogia, há dez anos atrás, tinha uma carga-horária, hoje tem uma carga-horária muito maior do que tinha. Então esse é outro problema. Esse é um problema. Que pedagogia não quer abrir mão.** Então, na verdade, não são coisas só que dependem da gente. **Era preciso que pedagogia talvez tivesse essa consciência, certo? Que um aluno bem formado não é só um aluno que tem uma boa base metodológica etc., mas é um aluno que tá bem formado com um conhecimento amadurecido, solidificado da sua área.** Agora, para isso, teria que ter uma... E aí entram questões

políticas, de interesse de poder de área... que a gente não tem esse poder todo, certo? Podia ser melhor? Podia. Para isso, precisamos de duas coisas: aumentar o número de professores e pedagogia ceder horas.

Como solução para adicionar mais horas a serem destinadas aos componentes curriculares de literatura, a primeira e única apontada pelo professor foi retirar a carga horária da área pedagógica. Quando se refere a essa dimensão da formação, o professor emprega o termo “pedagogia”, o que enfatiza a ideia de afastamento entre a formação para a docência e para os conteúdos específicos. Além disso, deixa entrever que as disciplinas pedagógicas não são consideradas também como parte do grupo de Letras e constituem-se como um lugar outro na formação.

De acordo com P1-AR(TL), um aluno bem formado é aquele que domina a sua área específica do saber; nesse sentido, o acréscimo de horas destinadas à reflexão pedagógica seria uma medida que prejudica o licenciando. Esse “problema” é recorrentemente reiterado pelo docente, que chega a dizer que prefere o aluno do bacharelado ao da licenciatura, visto que aquele seria muito melhor preparado para fazer aquilo a que se propõe:

[...] mais de um terço do curso de licenciatura passa pela pedagogia, passa pela metodologia, como se o fato de eu saber, **o fato de eu dominar a metodologia já fosse suficiente pra eu ser professor**. Na verdade, um bom professor, em qualquer lugar do mundo, em qualquer tempo, é aquele que tem conhecimentos razoavelmente sólidos sobre o assunto e **sabe persuadir** o outro, que é o aluno. Encantá-lo, certo? Eu posso ter toda a metodologia do mundo, mas se eu não tenho conhecimento, pra que me serve a metodologia? Pra que eu aprender metodologia pra ensinar matemática, se eu não sei matemática? **Quem foi que ensinou metodologia a Aristóteles? Ninguém. Certo? Ou a Platão? Ninguém.** Então, um dos problemas que eu acho que o curso de licenciatura tem é que se aposta, como tudo tem que ser pedagogizado, transformado em alguma coisa prática pra vida do sujeito – logo, **tudo que é especulativo tem que sair de fora, e isso se percebe hoje no TCC: todo TCC você tem que fazer um trabalho que tenha alguma vinculação com a questão do ensino no segundo grau.** Eu não posso escrever um TCC especulativo, teórico, reflexivo. Não, eu tenho que vincular aquele autor a alguma coisa ligada ao segundo grau. **Ou seja, tudo que é especulativo desaparece.** [...] Então, eu tô formando pessoas com uma incapacidade imensa de especular. [...] Tem conhecimento que é para alargar apenas a tua humanidade. [...]

Então, eu acho que o defeito, o defeito, hoje, que existe no ensino de licenciatura é, primeiro, quase 40% desse ensino, ele fica dependente da pedagogia, quando, na verdade, **deveria tá investindo muito mais no conhecimento do aluno.** Eu sempre digo: “**Eu prefiro um aluno que venha do bacharelado do que um que venha da licenciatura**”. **O aluno do bacharelado, pra mim, ele é muito mais preparado para aquilo a que ele se propõe do que o aluno da licenciatura [...].**

P1-AR(TL) reiteradas vezes retoma, em forma de simulacro, o discurso que ele atribui à área pedagógica, isto é, “dominar a metodologia é suficiente para ser professor; tudo que é especulativo tem que desaparecer do TCC...”, a fim de reduzi-lo e impor o seu como superior e verdadeiro. Refere-se também ao artifício da persuasão como essencial à docência, inclusive citando os dois grandes filósofos gregos do período em que a retórica era considerada uma arte dominada por poucos privilegiados, concepção que se estendeu durante longo tempo na história. Tanto quando se apoia no argumento da persuasão e do encantamento, quanto quando recorre a grandes pensadores da história da humanidade, P1-AR(TL) resgata a ideia de secundarização ou mesmo de exclusão da necessidade de profissionalização no campo da educação.

Também fica evidente a redução do que é pedagógico ao domínio de técnicas de ensino, o que indica a compreensão de que a formação pedagógica não se constitui também como uma área de conhecimento, como produtora de saberes. De acordo com Saviani (2009), a depreciação pela dimensão pedagógica faz parte do *ethos* dos professores universitários brasileiros, herança do modelo formativo napoleônico, que se centrava nos conteúdos de cunho cultural-cognitivo e servia às elites. Do mesmo modo, percebe a teoria, o pensamento especulativo como viabilizadores da contemplação - que era atividade dos privilegiados na antiga Grécia -, único meio para se chegar ao pleno desenvolvimento humano (VÁZQUEZ, 1977).

A partir dos dados que obtivemos na entrevista, buscamos compreender como o discurso referente à relação teoria-prática se manifesta na prática docente de P1-AR(TL). Para tanto, observamos aulas do professor investigado, conforme mostraremos a seguir.

3.2 Observação - P1-AR(TL)

Como dissemos, nossas observações das aulas de P1-AR(TL) iniciaram-se no dia 17/11/17 e foram encerradas em 13/12/17. Nesse período, tivemos que nos ausentar de dois dias de aula, pois apresentaríamos trabalho em um Seminário na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assim sendo, assistimos a um total de cinco dias de aulas ministradas pelo nosso primeiro sujeito de pesquisa, o que, para nós, foi suficiente para entendermos como suas concepções em torno da relação teoria-prática, evidenciadas na entrevista, tinham influência sobre o andamento do componente curricular por ele ministrado

- nesse caso, Teoria da Literatura I: Formação. Esse componente é ofertado no primeiro período do curso.

As aulas ocorreram durante o semestre 2017.2, duas vezes por semana, e tiveram duração de duas horas por encontro. É importante destacar que a turma tinha cerca de 60 alunos e era de composição mista, ou seja, formada por alunos da licenciatura e do bacharelado, o que nos permite adiantar que, mesmo com a mudança do currículo, ocorrida em 2010, o principal objetivo de criar uma licenciatura própria e distingui-la do curso de bacharelado, na realidade, não se solidificou.

Antes de nosso primeiro dia de observação, o professor trabalhou com os textos “Poética”, de Aristóteles, e “Arte Poética”, de Horácio, a fim de que os alunos conhecessem as categorias teóricas e metodológicas defendidas pelos autores para composição de uma obra literária. Como exercício avaliativo, os alunos tiveram que analisar peças clássicas, a partir das categorias dos autores. A segunda parte do semestre consistiria no estudo de questões referentes ao Formalismo Russo, ao Estruturalismo e ao Pós-Estruturalismo.

Desde nosso primeiro dia em sala, percebemos que o professor é bastante respeitado e admirado pelos estudantes, com os quais demonstra ter boa relação. A natureza dos conhecimentos ensinados por P1-AR(TL) pode colaborar para a construção da imagem desse docente como sujeito elevado, detentor de altos saberes. No entanto, talvez por ser uma turma numerosa e composta, em sua maioria, por alunos recém-saídos do ensino médio, percebemos que alguns deles conversavam bastante ou saíam de sala. Alguns chegavam muito após o horário de início das aulas. Dito isso, prosseguiremos com a apresentação dos dados obtidos durante nossa permanência no campo de investigação.

3.2.1 Tema e propósito da aula

Dando continuidade à sequência prevista, no período em que estivemos em sala, o tema e o propósito das aulas ministradas por P1-AR(TL) na turma corresponderam ao estudo do Estruturalismo e do Pós-Estruturalismo. Em nosso primeiro dia de observação, foram trabalhadas as últimas questões referentes ao Estruturalismo. Antes disso, os alunos ficaram cerca de uma semana e meia sem aula, pois P1-AR(TL) adoeceu e, em seguida, houve um feriado.

Como leitura-base para o ensino dos conteúdos acima mencionados, P1-AR(TL) selecionou o livro “Teoria da Literatura: uma introdução”, de Terry Eagleton, que, dentre

outros, trata dos seguintes assuntos: conceito de literatura, Fenomenologia, Hermenêutica e Teoria da Recepção, Estruturalismo e Semiótica, Pós-Estruturalismo. Segundo o professor, sua escolha por esse tipo de texto se deve a duas razões:

Uma, é **levar o aluno a conhecer os originais**. É o caso da Poética e da Arte Poética, de Aristóteles e Horácio, respectivamente. Como são textos extremamente referenciados, acho importante que eles conheçam o próprio texto e não uma leitura de terceiro, que vai simplificar ou dar uma visão ligeira das obras. Outra é **me valer de textos que tenham uma abordagem crítica das correntes teóricas**. Creio que isso ajuda os alunos a entender que teoria não é panaceia, e sim uma ferramenta crítica que nos auxilia a pensar o nosso objeto de estudo.

Logo, a própria teoria pode ser objeto de reflexão, de crítica e, por extensão, ser corrigida naquilo em que ela se mostra insuficiente. Como a Teoria auxilia os alunos em seu campo profissional? Bem, primeiro **leva-o a entender melhor os textos (no caso, os livros didáticos) que eles vão trabalhar em sala de aula** (se tal abordagem é formalista, estruturalista, se envereda pelos estudos culturais etc.); segundo, **municia esse futuro professor a enfrentar o texto em sala de aula: analisando-o, interpretando-o e localizando o seu valor estético**.

Além de possibilitar o contato com os textos originais de autores clássicos, o objetivo do professor é levar os estudantes a conhecerem as abordagens críticas das correntes teóricas estudadas, que, no caso do período que observamos, foram o Estruturalismo e o Pós-Estruturalismo. Isso indica a preocupação do professor com uma formação sólida de seus alunos em relação ao conhecimento dos assuntos abordados. Como consequência disso, o aluno é levado a perceber como a teoria também pode, a partir da crítica, originar novas teorias. Isso, segundo P1-AR(TL), auxilia o estudante da licenciatura a compreender a abordagem utilizada pelos livros didáticos com os quais irá trabalhar em sala de aula, bem como a analisar, interpretar e valorar os textos contidos nesses livros.

Assim como nas entrevistas, provavelmente por ter contato com a educação básica através do que apresentam os livros didáticos para o estudo da literatura, P1-AR(TL) parece entender o trabalho do professor na escola como algo limitado a materiais didáticos elaborados de antemão, o que vai de encontro à ideia de professor-autor, ou seja, aquele que seleciona os materiais por meio dos critérios estabelecidos para o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, que tem autonomia e consciência de suas decisões.

Além disso, entende-se que a diferença entre a teoria da literatura na formação do licenciando e na do bacharel estaria na aplicação dessa teoria na análise, interpretação e valoração do material em sala de aula, sem que se faça referência a como o professor poderia mobilizar os conhecimentos produzidos no campo da teoria literária para a educação de

jovens na escola. As palavras de P1-AR(TL), portanto, tendem a indicar a formação do crítico literário, e não a do professor.

É preciso levar em consideração, também, que se trata de uma turma composta por alunos de cursos diferentes, o que poderia explicar a resposta do professor investigado. No entanto, quando comparamos os materiais e procedimentos adotados em suas aulas com o que foi dito na entrevista, percebemos que as especificidades da formação para a licenciatura são postas em segundo plano.

Veremos, adiante, como a relação teoria-prática era contemplada no tratamento dos conteúdos.

3.2.2 Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos

Na primeira aula observada, P1-AR(TL) explicou aos alunos o motivo do cancelamento dos últimos encontros, tendo em vista que esteve doente. Em seguida, retomou questões específicas do Estruturalismo que haviam sido tratadas na aula anterior. Resgatando a influência de Saussure nessa corrente, buscou esclarecer a novidade que ela trouxe para a literatura, uma vez que os elementos externos passaram a não interessar mais para a análise, subordinando-se aos elementos internos, o que a tornou mais objetiva.

Na condução de sua aula, P1-AR(TL) sempre recorria à leitura de partes do texto indicado aos estudantes (nesse caso, “Teoria da Literatura: uma introdução”) e exemplificava o modo como o Estruturalismo trataria determinada obra. Um dos exemplos utilizados foi o livro “Fogo Morto”, de José Lins do Rego, a partir do qual o professor mostrou como se dava a comparação entre personagens, suas diferenças e similaridades. As considerações e as dúvidas dos alunos giravam em torno do esclarecimento de conceitos e de como a teoria estudada se comportaria na análise de obras poéticas e narrativas, o que dialoga com o entendimento do professor apresentado na entrevista: o diálogo entre teoria e prática é estabelecido, já que a teoria se faz presente na análise da obra literária.

As aulas seguintes foram encaminhadas da mesma forma: leitura de partes do texto indicado, esclarecimento de conceitos inerentes à teoria estudada e exemplificações a partir de determinadas obras. Do mesmo modo foi iniciado o estudo do Pós-Estruturalismo, por meio de explicações das diferenças entre este e o Estruturalismo que o precedeu.

Da segunda aula observada, destacamos as discussões em torno da diferença entre particularismo e individualismo, assunto que surgiu quando do estudo da teoria Pós-

Estruturalista. P1-AR(TL) explicou aos alunos que o particularismo tende a homogeneizar determinados segmentos sociais, como por exemplo, mulheres, homens, gays, negros, atribuindo-lhes características que seriam comuns a todo o grupo. Por outro lado, o individualismo abre margem para que nos constituamos enquanto sujeitos a partir de nossas vivências e experiências ao longo da vida. Em seguida, o professor citou como exemplos três professores de sua graduação e sua orientadora de mestrado como pessoas que o ajudaram a constituir sua individualidade, pessoas em quem ele se “inspirou” para ser professor:

[...] e eu pensava: se um dia eu for professor, eu quero ser como eles. É o meu modelo de professor, eu quero ser exatamente como eles.

No mestrado, conforme contou à turma, sua orientadora fazia leituras e anotações sobre sua dissertação, o que a levou a ser o seu modelo também nessa atividade:

[...] No dia que eu orientar, vou fazer exatamente assim.

Nesse sentido, suas palavras dialogam com o que foi dito na entrevista a nós concedida, quando afirmou que um bom professor é aquele que consegue persuadir e encantar os alunos, o que leva à compreensão de que a observação de bons exemplos de professores é suficiente para formar profissionais para a docência. Discursos dessa natureza podem estar ligados à compreensão que prevaleceu entre os anos 1930 e 1960, período em que, segundo Pimenta e Lima (2012), a formação docente esteve pautada na imitação de boas práticas, a partir da observação do que era considerado ser um bom professor. Além disso, reafirma-se o entendimento de que a formação para a docência no ensino superior prescinde de formação pedagógica. Ao afirmar isso em sala de aula, o professor propaga para os estudantes a ideia de que a formação para a docência, em todos os níveis, é algo dispensável, intuitivo, empírico.

A discussão enveredou para qual seria o papel que a escola teria quando se trata do ensino de língua portuguesa e literatura. Segundo P1-AR(TL), a escola precisa ensinar a norma culta, tendo em vista que os alunos já aprendem as variantes “na rua”. Além disso, o professor também condenou o ensino de literatura a partir de canções:

É a mesma coisa de literatura, o pessoal colocando letra de música. Eu não preciso de letra de Cazuza pra ler poesia; letra de Cazuza eu aprendo na rua. Agora, eu não aprendo na rua Drummond, eu não aprendo Murilo Mendes, Machado de Assis. Essa é a função da escola. A escola não precisa ensinar o que você sabe, precisa ensinar o que você não sabe. Senão, não precisava da escola. Se eu não aprendo

a norma culta na escola, eu vou aprender o quê? O português da esquina? Mas isso aí eu sei. Sei melhor que qualquer um. [...] Uma coisa é eu respeitar as variações do uso da língua, saber que tem pessoas com níveis de desconhecimento da língua grandes na sociedade, outra coisa é você achar que a escola é lugar de aprender isso. Não, não é. [Pra isso,] Eu não preciso da escola [...].

De certa forma, P1-AR(TL), ao realizar um simulacro, descaracteriza o discurso de professores e suas pesquisas ligadas à Linguística, à Sociolinguística e ao ensino de literatura, a fim de fazer sobressair o seu entendimento acerca do que deve ser ensinado na escola, isto é, o cânone literário, sem considerar os conhecimentos prévios dos estudantes da educação básica ou suas afinidades com outras artes. Reduz também o papel do próprio professor de língua portuguesa ao ensino da norma culta, reproduzindo discursos que circulam no senso comum. Essa posição acaba reafirmando o afastamento de P1-AR(TL) das discussões em torno da didatização de conteúdos de língua e literatura no espaço escolar, a fim de fazer notabilizar os conteúdos específicos da área da qual faz parte.

O docente também explica que a teoria literária consiste, para ele, na principal “arma” do professor de literatura, visto que é dessa ferramenta que ele se mune para ler uma obra. Caso essa análise não se dê pela lente estruturalista, ele precisará recorrer a outras áreas do conhecimento para entender a obra, a exemplo da história, da antropologia, da sociologia, da economia e da filosofia. Tais áreas, no entanto, serão auxiliares, uma vez que a principal é a teoria literária:

É essa que vai dizer como aquela obra funciona. As outras áreas entram no momento da interpretação. Eu acho que uma boa abordagem deve seguir três etapas: a análise, a interpretação e a valoração. É a partir da análise que eu disseco a obra, eu mapeio a obra. Mapeada a obra, eu passo para a segunda etapa, que é a interpretação. E, agora, quem tá falando é [nome sujeito da pesquisa], é meu ponto de vista, é como eu interpreto esses dados que eu mesmo recolhi. E, pra interpretar esses dados, eu posso lançar mão da teologia, da economia, da filosofia etc., que são os conhecimentos ancilares para interpretar essa obra. E, no terceiro ponto, pra mim, é apontar o lugar que essa obra tem dentro do universo que ela criou [...].

Segundo P1-AR(TL), se as áreas ancilares fossem as principais, não se estaria fazendo um estudo da obra, mas de história ou de outras áreas do conhecimento:

A diferença é que, para nós, interessa o como a obra diz, enquanto que, para um historiador, um sociólogo, interessa o que a obra diz. [...] Porque, se nós não fizermos essa diferenciação, fecha o curso de Letras, certo? [...]

Nesse caso, P1-AR(TL) não difere o trabalho do professor de literatura do trabalho do crítico literário, visto que torna homogênea a atividade de realizar análise e crítica na atividade desses dois profissionais, embora o primeiro precise também desse campo de estudo para realizar o seu ofício.

Ao retomar a discussão sobre o caráter interpretativo do Pós-Estruturalismo, P1-AR(TL) afirma que a arte se diferencia pelo como dizer, e não necessariamente pelo discurso em si: “O que diferencia Leonardo da Vinci dos outros não é o que ele diz, é como ele diz. E, como ele diz, nenhuma outra forma de conhecimento diz”. Temos, portanto, outro exemplo do que o professor compreende como relação teoria-prática realizada em sua aula, uma vez que ele “estabelece *link*” entre a teoria (Pós-Estruturalismo) e o fenômeno (obras de Leonardo da Vinci).

De maneira geral, os estudantes não fazem muitas perguntas, talvez porque a teoria estudada seja algo novo e se apresente como algo complexo para a maioria deles, o que torna a aula do docente, de fato, expositiva, já que é ele quem, na maior parte do tempo, realiza as reflexões. A esse respeito, Bagno (2017) afirma que esse tipo de procedimento é comum nos cursos de Letras do país, que tendem a ignorar as particularidades culturais que os alunos apresentam quando chegam à licenciatura. Isso também deriva da tradição da cultura letrada e do próprio acesso ao ensino superior no Brasil, que permaneceu restrito a grupos seletos durante séculos.

No entanto, na terceira aula observada, uma aluna perguntou a P1-AR(TL) se ele poderia mostrar como aqueles conceitos seriam materializados, por exemplo, em um poema, ao que o professor responde que a análise de poemas será feita posteriormente. De fato, P1-AR(TL), em sua última aula na turma, analisa um poema (haicai da folha que cai) do escritor E. E. Cummings⁵¹. O estudo mostrado aos estudantes foi feito por P1-AR(TL) no seu último ano de faculdade, e a análise estruturalista ali contida correspondia à interpretação do professor investigado. O docente não solicitou dos estudantes, por exemplo, suas próprias interpretações do texto em questão.

Após a análise do poema, o professor passou para os alunos uma atividade que consistia no segundo exercício avaliativo do semestre⁵². Esse trabalho deveria ser entregue no prazo de cinco dias e poderia ser realizado em duplas. Conforme pode ser observado, o enunciado da prova exigia que o aluno fizesse uma análise comparativa dos três grandes assuntos abordados na segunda metade do semestre: Formalismo, Estruturalismo e Pós-

⁵¹ Ver anexo 3.

⁵² Ver anexo 4.

Estruturalismo, de modo que estabelecesse aproximações e diferenças entre essas três teorias. Os estudantes, em seguida, foram liberados.

Ao centrar suas aulas na exploração dos conceitos e características das correntes que auxiliam a análise e a crítica literária, P1-AR(TL) direciona os conteúdos para a formação do bacharel, parecendo desconsiderar as especificidades da formação para a docência. Em termos da relação teoria-prática na licenciatura, sua prática está de acordo com o que foi dito na entrevista, a partir da qual foi possível evidenciar que a prática consistiria em um determinado fenômeno – no caso da literatura, a própria obra literária –, enquanto a teoria seria um conjunto de conhecimentos que permitiria a sistematização dessa obra, isto é, aquilo que envolve aspectos relativos à sua composição e organização, bem como os conhecimentos produzidos pela crítica e que auxiliam a interpretação de tal obra.

A questão pedagógica, quando não é desconsiderada de todo, é apresentada a partir de ideias formadas com base em conteúdos do livro didático, em torno do qual ele supõe que deve girar o trabalho do professor em sala de aula, mas sem a proposição de maneiras pelas quais o licenciando poderia viabilizar um ensino de literatura mais significativo na vida dos estudantes da educação básica.

A atividade avaliativa, por sua vez, pode ser considerada como a síntese da compreensão de P1-AR(TL) acerca da relação teoria-prática na formação de professores, ao requerer dos estudantes o esclarecimento de diferenças e aproximações entre as teorias estudadas, sem a exigência de reflexões que envolvam o exercício da profissão. Essas questões dialogam com a tradição historicamente estabelecida nas licenciaturas e especificamente no curso de Letras, resultando na segregação entre área pedagógica e área de referência. Por ocupar lugar nesta última área, o professor investigado tende a compartilhar e reproduzir discursos instituídos nesse campo.

A seguir, trataremos da análise do *corpus* obtido a partir da entrevista e observação de P2-AP(EST), professor da área pedagógica.

3.3 Entrevista semiestruturada – P2-AP(EST)

3.3.1 Papel do formador de professores

Quanto à função do formador de professores, P2-AP(EST) acredita que seu principal papel consiste no compromisso com a graduação e na sensibilização dos colegas de profissão

no curso. Além de ministrar aulas na graduação, P2-AP(EST) também atua como tutor do PET-Letras⁵³ na instituição, o que o tem despertado para um trabalho mais integrado na licenciatura. Nesse sentido, o seu papel enquanto formador consiste em:

[...] **primeiro pensar a graduação, né?** Eu acho, assim, que eu tenho um papel de lutar por um espaço da licenciatura dentro da graduação, eu acho que é um espaço que eu tenho tentado **atuar de forma política**. Então, primeiro, o que eu acho é que as ações didáticas são ações políticas, então eu acho que assumir, né? [...] eu acho que o meu papel é um pouco ter essa visão maior do curso, conseguir participar ativamente de alguns projetos que envolvam a graduação, **conseguir valorizar os saberes dos alunos e os saberes docentes no âmbito da graduação**. Acho que também tem esse... o meu papel também de orientá-los em relação a várias dúvidas que eles têm, dúvidas profissionais, dúvidas acadêmicas, né? Trabalhar muito no tripé... até agora mesmo com o PET, **eu tenho aprendido mais a trabalhar no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão no âmbito da formação dos professores**. Quer dizer, estar sempre ancorado com projetos, pesquisa, projetos de ensino, projetos de extensão, que **envolvam os alunos em ações voltadas mais para a licenciatura**. [...] E acho que a minha forma, assim, **o meu papel é sempre sensibilizar os outros colegas, né? Pra que eles são professores de licenciatura, que eles precisam também pensar o professor, profissional**.

Para P2-AP(EST), seu principal papel enquanto formador de professores consiste em fortalecer a licenciatura e mobilizar tanto os estudantes quanto os colegas de profissão na universidade. Isso, para ele, está intimamente ligado ao seu papel enquanto sujeito político, como agente que tem o dever de atuar no lugar onde está situado. Ao pautar seu trabalho no desenvolvimento articulado do ensino, pesquisa e extensão, o professor se mostra conhecedor dos problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem na graduação e vai de encontro ao privilégio atribuído à pesquisa no meio acadêmico. Devido à sua formação na área da Linguística Aplicada, P2-AP(EST) admite as influências dela derivadas. Nesse sentido, ele assume a sua função enquanto formador de professores:

[...] eu trago muito também dessa área, né? Porque eu digo: **“O professor não precisa saber só de linguística, nem só de teoria literária, ele tem que saber de vários conhecimentos”, né? Pra poder resolver e atuar no contexto complexo que é a escola, porque a escola não é aplicação de teoria, não é uma transposição didática direta**. Então, dentro de uma escola, ele vai ter uma realidade muito complexa; então **ele vai ter que trabalhar ora com a sociologia, ora com a antropologia, ora com a didática, ora com a linguística, ora com a educação, ora com outras áreas. Então, é um profissional**. Aí é que eu digo: a gente não tem um curso que pense esse profissional atuando dentro das escolas públicas brasileiras em contextos supercomplexos de trabalho, né? Então, é aí que a gente vê essa distância, né? De um curso que talvez não saiba qual é a realidade de um professor que

⁵³ Programa de Educação Tutorial, que busca promover integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da graduação.

trabalha de segunda a sexta, nas escolas públicas, né? Então, eu acho que o meu papel é muito de sensibilizar os colegas, né?

Esse papel de sensibilizar os demais colegas se dá por causa da necessidade de situar o professor enquanto profissional que possui um conjunto de saberes próprios da profissão, tendo em vista a histórica descaracterização e conseqüente desvalorização do trabalho docente no país. É disso que nos fala Saviani (2009), ao se referir aos “ensaios intermitentes da formação de professores”, desde o século XIX, quando se buscava formar o maior número de alunos em um curto espaço de tempo, elevando aqueles que eram considerados melhores para exercer a função de professores.

Assim, para P2-AP(EST), não são os saberes isolados de determinadas áreas do conhecimento que dão suporte para o professor construir uma identidade profissional e atuar no contexto escolar, e, sim, a integração de todos eles, a depender da situação em que a prática educativa se dá. A conjuntura da escola é referida pelo docente como complexa e, por isso mesmo, para ele, tanto os profissionais que nela atuarão quanto aqueles que formam esses futuros professores precisam conhecer essa realidade.

Conhecer o que P2-AP(EST) entende pela relação teoria-prática no curso em que atua é importante para compreender melhor como ele se situa nessa discussão. Sobre isso trataremos a seguir.

3.3.2 Entendimento da relação teoria-prática na formação de professores

Quanto à relação teoria-prática na licenciatura, P2-AP(EST) afirma que não consegue estabelecer separação entre ambas, embora não somente o curso, como também as próprias leis que o fundamentam reforcem a dicotomização:

[...] eu não consigo vê-la como uma forma dicotômica, né? [...] Então, assim, a primeira coisa que eu gosto sempre de discordar e de... com os alunos, eu **digo que não existe dicotomia, não gosto de trabalhar com essa dicotomia. Ou aqui é teoria e lá é a prática**, né? Eu acho que se cria... **o curso trabalha muito com essa dicotomia o tempo todo, inclusive até na própria ementa da disciplina, eu tenho que colocar quantas horas são teóricas e quantas horas são práticas**. É aí que eu digo **que há uma concepção dentro da universidade, dentro do próprio curso de formação de professores, das próprias resoluções das leis, que exigem tantas horas teóricas, tantas horas práticas, né?** [...] Teoria/prática, entre outras dicotomias, a gente vive muito isso. Então, **a teoria teria mais poder, a teoria teria mais valor, a teoria é mais valorizada**. Inclusive, se você for pegar... quem é que é valorizado? O professor que está na pós-graduação, o professor que publica, o professor que tá produzindo o dito conhecimento teórico, né? Não é o professor que tá fazendo livro

didático, não é o professor que tá criando os jogos, não é o professor que tá dando... Nas disciplinas, eu sempre tento trabalhar que não existe teoria sem prática e prática sem teoria e que essa discussão não pode se dar de forma dicotômica, porque o **profissional professor**, no caso, de qualquer área do conhecimento, **ele traz vários saberes, vários conhecimentos, inclusive a apropriação de saberes advindos de diversas teorias, né?** [...] Quer dizer, **o que eu tenho que pensar, como é que as teorias que são construídas dentro de vários campos da ciência possibilitam que um professor coloque um óculos para poder enxergar melhor, para poder tentar resolver algumas coisas da sua prática profissional?** E, ao mesmo tempo, claro que essa teoria também pode cegá-lo. **Ele vai precisar, às vezes, mudar os óculos, ou mudar a lente, né?** Porque ele vai tá sempre trabalhando no campo da elaboração didática, né?

Os programas dos componentes curriculares da licenciatura em Letras-Português da UFPE, conforme veremos na análise documental, exigem que sejam estabelecidas horas para a prática e para a teoria separadamente, embora o PPC estabeleça a articulação teoria-prática em todos eles. Essa postura, no entanto, pode estar baseada na própria configuração das DCN (2002), que pode dar margem a interpretações equivocadas. Ademais, P2-AP(EST) mostra ter clareza quanto à valorização da teoria em forma de atividade de pesquisa no âmbito universitário, destacando o desprestígio de trabalhos ligados à produção de livros didáticos ou jogos que favorecem a aprendizagem, uma vez que estes estão relacionados à prática profissional do professor. De acordo com Pachane e Pereira (2004), a dissociação entre teoria e prática, bem como a valorização da pesquisa a partir de critérios baseados na produtividade acadêmica são questões institucionalizadas. Para superá-las e promover a valorização do ensino, é necessário rever o modo como as questões pedagógicas são encaradas na universidade.

Do mesmo modo, Saviani (2009) afirma que a universidade, enquanto instituição, historicamente mostrou-se pouco interessada na formação específica para professores, ou seja, na formação pedagógico-didática. De acordo com o autor, ao longo do tempo, opuseram-se dois modelos formativos: um que se delimitou à cultura geral e ao conhecimento específico de determinadas disciplinas, considerando que a formação pedagógica ocorreria como consequência do domínio dos conteúdos e da prática docente, enquanto o outro foi resultado do reconhecimento de que, para que a formação de professores se desse de maneira integral, era necessário, além do domínio da cultura geral e dos saberes específicos da área, os conhecimentos próprios da formação pedagógico-didática. O primeiro modelo, portanto, sobressaiu-se.

Ciente das contradições existentes no campo em que atua, P2-AP(EST) entende que a articulação teoria-prática decorre da união entre os saberes das diversas áreas do

conhecimento e dos saberes advindos da prática profissional. É a convergência entre os saberes que forma o profissional professor. Nesse sentido, a teoria pode servir como lente que auxilia o professor a enxergar melhor dada realidade, ao mesmo tempo em que pode ser renovada, a depender do objeto com o qual mantém relação. A respeito dessa relação, de acordo com Vázquez (1977), a teoria pode atender a uma prática já existente, mas pode também antecipar uma que ainda não existe. Do mesmo modo, uma teoria pode surgir devido à necessidade de superar ou atualizar outra teoria.

No contexto das licenciaturas e do curso em questão, a dicotomia entre teoria e prática pode ser reforçada, segundo P2-AP(EST), devido à preocupação excessiva da academia em torno do ensino de conteúdos, enquanto se despende menos atenção à aprendizagem e à avaliação. Outra questão colocada pelo docente é a falta de componentes curriculares, no curso, que dialoguem com a prática profissional do professor:

É que eu acho que o curso também **não está no tripé ensino, avaliação, aprendizagem e, quando está, está muito mais no ensino**. Há uma grande, eu diria, um **fetice ou uma representação**, de que o que **falta ao professor é teorias pra que ele ensine**. Então, **quanto mais eu tiver disciplinas [...] ditas teóricas, que vão dar a esse professor objetos pra ensinar, melhor**. E aí a gente vê uma grande **lacuna no curso do ponto de vista da aprendizagem**: os alunos não conseguem, muitas vezes, dizer o que é que o aluno [deles] aprendeu, ou como é que se dá o processo de aprendizagem de um conceito, de uma atitude. Então se discute... preconceito linguístico... nossa...! Variação... Aí o aluno acha que tem que dar aula de variação, né? Que tem que dar aula de preconceito linguístico, que tem que levar o livro de Marcos Bagno que ele leu na graduação pra sala de aula. Ele não consegue ver isso como um princípio “Olha, a língua varia, e toda aula de português é uma aula em que eu tô trabalhando com a língua em movimento, a língua que tá variando, não é um conteúdo, mas é um princípio que eu vou assumir”. Então, eu acho que esse polo da aprendizagem e da avaliação, eu acho que são polos bem complicados nesse tripé, que eu também me vejo muito quando eu tô preparando minhas aulas, discutindo, sempre falar “ensino, aprendizagem e avaliação”, porque a nossa tendência é falar muito do ensino. Eu já fui muito assim: professor que falava do ensino, de como ensinar, do ensino, do ensino disso, do ensino de gêneros, ao ensino da multimodalidade, tanto que eles, por exemplo, escutam falar de coesão e coerência: “Ai, eu quero dar uma aula de coesão e coerência, eu quero ensinar coesão e coerência”, **ele não se pergunta como é que o aluno aprende, ou o que é que no texto do aluno tem de elementos de coesão e coerência, né? Aí é que eu digo que faltam disciplinas que eles analisem textos de alunos**.

Percebendo que o curso se sustenta no ensino de teorias, P2-AP(EST) evidencia preocupação não só com a aprendizagem de seus alunos da licenciatura, mas também com a consequência desse trabalho, que é a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, o docente mostra concordância com Cunha (2010), que afirma que os egressos das licenciaturas, apesar de considerarem a importância de sua formação inicial, têm uma

expectativa frustrada quanto à transposição dos conhecimentos adquiridos durante a graduação para a sala de aula, tendo em vista que os saberes precisam ser ressignificados nesse novo contexto.

Da mesma forma, P2-AP(EST) reitera a importância de superar as dicotomias dentro do curso, criticando alguns comentários proferidos por professores da licenciatura em Letras, inclusive a respeito da elaboração dos TCC. Outra questão apontada pelo docente é o fato de que, nos binarismos já constituídos, o primeiro elemento citado tende a ser o mais poderoso ou estimado, a exemplo do que ocorre em “teoria/prática” ou em “ensino/aprendizagem”, conforme se pode ver abaixo:

E eu tento, não sei se é fácil, não sei se eu consigo, mas não me posicionar como alguns colegas, talvez por até alguma concepção que eles têm, e isso fica muito evidente nos TCC, quando a gente discute, **“Ah, mas o TCC tem que ser teórico, não pode ser teórico, tem que...”**. E quando a gente começa a discutir **“Ah, tem que ser voltado pra o ensino”**, eles entendem como uma coisa prática, como alguma coisa que tem que ter resultado e não discutem inclusive que o ensino também é pesquisa, que também há teoria sobre a escola, que também há teoria sobre aprendizagem, que também eu posso teorizar a partir do vivido, que não é uma questão só de pegar a teoria e levar para a escola, mas que **“Ah, o que eu vivo na escola, o que eu faço”**, também pode ser transformado em teorias. Então, eu acho que envolve aí esse movimento que muita gente não consegue ver de forma tão complexa e imbricada. **E tentam sempre nesse polo do binarismo, né? E o primeiro elemento sendo mais poderoso.** E aí, quem trabalha com estágio, com metodologia acaba também não tendo esse poder, porque o que é poderoso são as questões teóricas, né? Nesse sentido aí, dicotômico.

P2-AP(EST) demonstra clareza quanto às relações e às oposições criadas no interior do curso, que seriam reafirmadas pelos agentes que nele atuam. Assim, ele exemplifica a situação a partir da problemática da elaboração do TCC, recorrendo ao discurso antagonista. Segundo P2-AP(EST), há uma compreensão equivocada sobre as relações que o trabalho final do curso deve estabelecer com o ensino. Tais equívocos se mostrariam na simplificação que determinados professores fazem dessas relações, tendo em vista que, para nosso sujeito de pesquisa, eles não compreendem a complexidade do campo da educação.

No que concerne aos componentes curriculares que ministra, P2-AP(EST) afirma que, neles, também não consegue fazer distinção entre teoria e prática:

Assim, **eu não consigo fazer essa divisão**, mesmo que o currículo da universidade tenha lá. [...] Porque, muitas vezes, como o curso de bacharelado faz, **eles acham que teoria é tudo que não fala de escola, tanto que no curso de bacharelado não tem teoria educacional, que poderia ter, poderia ser um bacharel voltado pras questões educacionais, mas não é, porque quando eles pensam teoria, eles afastam desse mundo da práxis, e aí dentro da práxis, a escola entra no meio.**

Então vê muito o bacharel como revisor, o cara que vai ser o linguista pra dar assessoria a empresas, mas não alguém que vai pensar... o que eu acho que é um equívoco. Mas aí é o curso de bacharelado. **Nas minhas disciplinas, eu tento trazer, claro, conceitos teóricos, é... áreas da epistemologia,** diversas, né? Dependendo da área que eu tô ministrando, mas as discussões não ficam ali, né? Não é uma disciplina, por exemplo, de Sociolinguística ou de Análise do Discurso, né? Ou de... Teoria da Recepção. **É uma aula em que você vai dialogar com essas questões pensando a prática de sala de aula, os currículos, a ação do professor, os alunos, né? [...]**

De acordo com P2-AP(EST), entende-se que a teoria corresponde ao que não tem ligação com a educação, com o contexto escolar, o que contribui para que a formação de professores não seja reconhecida como área do conhecimento. Além disso, ao explicitar o conceito de práxis no contexto da educação, o docente evidencia considerar a articulação teoria-prática como uma totalidade (VÁZQUEZ, 1977), não só como interpretação do mundo, mas também como guia que propicia a transformação, como atividade que possibilita agir sobre a realidade.

Outra questão colocada quando se discute a relação teoria-prática no curso é que os alunos são formados para lidar com textos acadêmicos de modo geral, em detrimento dos chamados gêneros textuais profissionais, o que termina por conduzir o aluno ao estágio sem saber, por exemplo, elaborar um plano de aula:

Outra coisa que eu também acho que o curso falha e que eu tento [...], é que **a gente acaba também formando esses alunos muito mais para os gêneros acadêmicos, e aí os gêneros profissionais, eles acabam ficando em segundo plano,** e talvez isso reforce essa questão de que as pessoas acham que formar um bom professor também é formar mais pra produzir resumos, resenha e TCC, né? [...] imagina, a gente sai aqui e entra no curso de música e não sabe ler uma partitura ou fazer uma composição, só que a gente tá fazendo isso. **O aluno entra no curso de Letras e sai fazendo resumo e resenha, mas não sabe preparar aula, não sabe preparar um plano de aula,** que é uma grande dificuldade agora. Porque os alunos estão enlouquecendo, né? Porque eu fui chato um semestre, eu disse: “A gente vai só trabalhar com plano de aula”. Porque eu tava dizendo: “Eu quero fazer vocês fabricarem aula. **Vocês são engenheiros didáticos;** se vocês não souberem planejar aula...”, e olha que a aula lá é uma coisa. Eu tô falando do planejar: “Olha esse texto aqui é legal, isso aqui eu vou fazer assim, vou fazer assim, com essa estratégia”... Então, eu sinto que a gente tem... Agora, o aluno acaba fazendo várias disciplinas e eles fazem resumos, resenhas, ok. Mas, e o lado profissional?

Conforme exposto no enunciado acima e em outros fragmentos que apresentamos de sua entrevista, P2-AP(EST) realiza um diagnóstico geral do curso, percebe as dificuldades dos alunos e faz inferências a respeito das causas das deficiências dos estudantes ao chegarem aos estágios, o que demonstra sensibilidade para observar, analisar e decidir quais ações desenvolverá em suas aulas. Ao empregar a expressão “engenheiros didáticos” para se referir

aos licenciandos, P2-AP(EST) demonstra conceber a relação de ensino e aprendizagem como algo consciente, planejado, projetado meticulosamente, resultado de um trabalho autoral que possibilita antecipar as consequências dessa ação, o que fortalece a ideia de profissionalidade na atividade docente.

P2-AP(EST) dá exemplos de algumas atividades que ele desenvolve com os alunos nos componentes de Estágio e Metodologia de Ensino, e que estão intimamente ligadas à atividade profissional do professor. No entanto, segundo o docente, os alunos só têm oportunidade de fazê-las, no âmbito da licenciatura, quando cursam os componentes da área pedagógica:

[...] no meio da disciplina de estágio, e eu cobro ao aluno uma **ficha**. Gente, uma ficha... é um **Word com imagens**, com *inbox*, com um texto... uma **ficha didática**, né? Que eu acho que é um gênero da profissão, e que o professor poderia fazer; **não tô pedindo um livro didático, não. Tô pedindo uma ficha, um PowerPoint didático, né? Um enunciado de uma prova, né? E onde é que eles elaboram provas, onde é que eles elaboram atividades?** Na... eu uso muito nas minhas disciplinas de MELP, então eu evito fazer prova, não que eu não goste de prova. É porque eu sempre tento colocar gêneros mais voltados para a profissão, né? Então, quando eu ministrei MELP I, eu já pedi pra eles fazerem **memorial de formação**, pra contarem a história deles de professor, porque eu acho importante, eles recuperarem as suas memórias de leitura, como é que foram professores. Eu acho que é um gênero muito mais voltado para formação de professores do que um resumo. Eu já fiz eles fazerem **projetos didáticos** de MELP I. Eles escolhiam dez contos e tinham que elaborar, e tinha alunos, eu tenho alunos que fizeram livrinhos, várias coisas. [...] **Planos de aula**... teve um semestre que eu fiz um **caderno de atividades**, né? Agora eu vou mostrar pra você, eu fiz um **caderno de avaliação e um caderno de atividades**, com dez atividades. Eles tinham que fazer planos de aula, cada atividade era voltada para o professor, não sei se eu estou certo ou errado, enfim, era aquela... era uma sensação de que os alunos vinham, sabiam fazer resumos e resenhas, mas na hora que eu pedia: “Ah, eu faço PIBIC⁵⁴...”, “Ah, eu faço PIBID⁵⁵...”, “Ah, eu faço...”, **mas na hora de você pedir uma ação didática, de pegar um texto e pensar no aluno, tá dificultado**. Acabou de sair uma aluna, aqui, falando: “Ah, eu vou trabalhar com fábulas”, aí eu disse: “Fábulas de quem?”. Ela disse: “Dos Irmãos Grimm”. Eu digo: “Mas os irmãos Grimm têm fábula?”. “Têm”. Eu digo: “Têm? Não conheço...”. Aí peguei até... aí eu disse: “Olha, esses irmãos Grimm, eles têm contos, contos maravilhosos... Você já leu?”. “Não...”. “Você já... quer trabalhar... você já leu o “Apólogo”, de Machado de Assis?”. “Não”. “Já leu e tal...?”... Assim, a gente vê o aluno, no meio do estágio, despreparado pra fazer algo que eu chamo de **curadoria**, que é um alguém que monta seu acervo textual, vai levar pros alunos... Eles vivem aqui, pedindo livro emprestado... [...].

Nosso sujeito de pesquisa justifica a ênfase na produção de gêneros profissionais (plano de aula, planejamento geral, projeto ou sequência didática), pois acredita que eles

⁵⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

⁵⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

exigem dos alunos a mobilização de conhecimentos diversos, o que faz com que as lacunas na formação apareçam de forma mais explícita:

Então, eu via que, quando a gente começava, os **meus questionamentos tiravam o aluno totalmente, porque ele via que ele não dominava**, então ele tinha que voltar atrás para correr, para fazer pesquisa de seleção de textos, **estudar mais aquela prática de linguagem**, aí eu tentei fazer agora esse caderno de atividades que eu te falei, que tinham um grau de complexidade. Então, eu começava com a fábula e, depois, eu chegava em outros gêneros. A tirinha, por exemplo, todo mundo diz “é fácil trabalhar com tirinha”. Quando eles foram fazer, era uma coisa, assim, que você... Eu vou até apresentar agora, num congresso, em Brasília, justamente essa experiência, porque se espera que os alunos – nessa onda de multimodalidade –, que os alunos vão dominar as teorias e tal, mas **chega no texto, não conseguem analisar, usam a tirinha pra trabalhar com gramática**, e não é a tirinha que vai dar o efeito que eu vou explorar, não. É o contrário. Eu pego o conteúdo gramatical e vou atrás de uma tirinha que tenha aquele conteúdo. Canção foi a mesma coisa: o que eu tive de “Asa Branca” pra os alunos reescreverem... Então, eu pedi alguns gêneros que também tinham a ver com os conteúdos de MELP, porque MELP, como é hoje MELP II, **a gente tem que trabalhar com várias teorias linguísticas, e vendo a relação com o ensino**. Então, relação fala/escrita, gênero, variação, multimodalidade, tudo isso tá lá na ementa. Então, eu escolhi alguns gêneros que eu poderia chegar naquelas teorias, sem estar falando, porque não era uma aula sobre sociolinguística. Mas, quando eles traziam tirinha, quando eles queriam... quando trabalhavam com canção, **conceitos da sociolinguística apareciam. Aí eu conseguia mobilizar, ver problemas, ver lacunas... [...]**.

P2-AP(EST) afirma que frequentemente trabalha com a criação de *blogs* nas aulas de Estágio II e evita solicitar relatórios como trabalho final para avaliação, pois, segundo ele, o *blog* permite que os alunos, a partir das postagens que fazem ao longo do semestre, problematizem em conjunto, interajam e troquem experiências entre si, algo que seria dificultado pelo relatório escrito, que é entregue apenas ao final do semestre letivo. Além disso, o acompanhamento das postagens, de acordo com o docente, permite que olhares equivocados do licenciando sobre a escola e o professor observado sejam corrigidos ainda no curso da disciplina. Para tanto, ele costuma trabalhar com referenciais da etnografia, que ajudariam o licenciando a se aproximar da escola.

Ademais, P2-AP(EST) relata o trabalho de resignificação que desenvolve com seus alunos em torno do ensino pautado nos gêneros textuais, com ênfase na análise linguística e na produção de texto, relação que se mostraria frágil no curso. Essa questão dialoga com o que dizem Pimenta e Lima (2012), para as quais os componentes curriculares teóricos das licenciaturas assumem quase que total independência em relação campo de trabalho dos futuros professores.

A seguir, trataremos das contribuições dos componentes curriculares ministrados por P2-AP(EST) para a formação do licenciando.

3.3.3 Importância do componente curricular ministrado para a formação de professores

Quanto à importância dos componentes curriculares por ele ministrados para a formação de professores, P2-AP(EST) se utiliza de falas recorrentes de seus alunos para atestar o quão significativos são as Metodologias de Ensino e os Estágios Supervisionados, tendo em vista que oferecem ao aluno a oportunidade de se sentirem, de fato, na licenciatura:

Então, **infelizmente**, é o que eu falei. [...] eu escuto muito esse depoimento dos alunos dizerem: “Nossa, é a primeira vez...” - principalmente em MELP I, quando eu ministrei - "...a primeira vez que eu tô discutindo escola", ou "é a primeira vez que eu tô elaborando aula". Então, assim, tem aluno que... **"Professor, é a primeira vez que eu tô pensando como é que eu vou levar isso pra escola"**. Hoje mesmo, que eu falei que aquela aluna, né? Que tava em crise, ela dizia: “[...] eu entrei em crise porque eu estou na Literatura Brasileira IV e eu percebi que eu não sou capaz de preparar uma aula de cursinho de literatura, porque eu tô terminando o curso, na última literatura, e é uma lacuna enorme entre aquilo que eu tô vivendo no cursinho e aquilo que eu tô estudando aqui, e em relação a essa elaboração didática”. **Porque ela diz que nenhum professor discute como levar pra sala de aula textos** [...] então eu me sinto até confortável, não tenho nenhuma crise em relação a isso, que eu vejo que os alunos se sentem bem confortáveis em relação a... Assim, **nunca vi nenhum aluno reclamando que a disciplina não tinha uma relação com a formação profissional, porque eu acho que a própria configuração delas é como se fosse assim: “Ah, agora eu cheguei no curso”**.

P2-AP(EST) lamenta o fato de haver tantas lacunas na formação dos alunos que chegam aos estágios e metodologias de ensino. Para falar sobre a importância dos componentes curriculares que ministra para a formação do estudante da licenciatura, recorre a depoimentos de alunos, servindo-se deles como argumentos de autoridade, já que são os licenciandos que vivem todas as etapas do curso e conhecem muitas de suas falhas. Com base nisso, reafirma a omissão de docentes das demais áreas quanto à promoção do diálogo com o campo de atuação dos futuros professores, o que nos permite inferir que a essência do histórico modelo “3+1” continua a mesma, mas sob outra configuração curricular. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012) e Lima (2008) afirmam que o diálogo com o campo profissional deve perpassar todos os componentes curriculares, e não só o estágio.

Os relatos acerca da importância dos estágios e metodologias de ensino são conhecidos também por meio da autoavaliação que o professor costuma solicitar dos alunos, que demonstram como os componentes contribuíram do ponto de vista teórico-metodológico para sua aprendizagem. Quando faz a escolha pela autoavaliação, P2-AP(EST) revela a intenção de tornar o aluno consciente de sua aprendizagem. Também ficam evidentes o

esforço do professor por diversificar os materiais que utiliza em sala de aula, bem como os métodos e critérios de avaliação:

Então, eu acho, fazendo essa avaliação, tanto em Estágio quanto em MELP, que **eles sentem muito e aprendem muito e falam**. Porque quando eu faço – normalmente, quando eu faço portfólio –, eles fazem uma autoavaliação, e aí eu vejo que eles mostram, assim, que **as disciplinas contribuem para que eles pensem a relação teórico-metodológica**, que é, assim, um grande nome que eu me dou quando... Eu não falo isso pra eles, mas eu acho que as MELP, elas estão no movimento teórico-metodológico de pensar o ensino, dentro desse tripé que eu penso: ensino-aprendizado-avaliação. Então, em todas as minhas disciplinas, eu tento ensinar, fazer com que eles pensem o que é que eles estão aprendendo e explicitar como é que eu avalio, aí eu tento sempre fazer instrumentos diferenciados, por isso que eu fiz um caderno de avaliação.

Assim, segundo o professor, estabelece-se total relação entre os componentes curriculares que ele ministra e as questões que envolvem a educação básica:

Eu acho que, assim, **estágio tem o tempo todo**, porque a gente tá planejando aulas, né? **Está na escola, está discutindo currículo, está pensando, é... no livro didático que a escola adota, nas avaliações em rede, como é que a gente vai chegar com esse aluno? Quem são esses alunos? Como é que são essas aulas?** Então, o tempo todo é lá, né? Aqui, a gente tá discutindo as dificuldades dos alunos, por exemplo. Eu senti que eles estavam com dificuldades em amarrar ensino e avaliação, porque eles acham que avaliação é sempre no final, é uma prova, e atualmente eles só veem avaliação em MELP IV, e eles estão fazendo MELP IV ao mesmo tempo de Estágio III, então não discutiram avaliação ainda. Então, eles têm muitas lacunas. **Então, eu fiz uma aula onde eu simulei: eu era o professor, eles eram meus alunos. Eu preparei uma aula diferenciada, com canção, com vídeos, e eles trouxeram os computadores, e nós fizemos uma aula, e eu parava a aula e fazia uma meta-aula: “Olha, isso aqui eu tô fazendo com vocês...”. Então, numa aula em que eu trabalhei com a música "Feira de mangá", aí eu perguntava: "Gente, o que era feira de mangá?", aí tinham umas atividades, eles respondiam, eu dizia: “Olha, o que é que eu tô fazendo como professor? O que é que eu quero?”. [...]**

Conforme mostramos no quadro de caracterização dos sujeitos, P2-AP(EST) lecionou na educação básica durante dez anos. Atualmente, seu contato com a escola é mantido através da atuação dos estagiários e do diálogo com os professores supervisores nas escolas. O docente se mostra empenhado em despertar nos alunos a necessidade de refletir sobre a aula, de tomá-la como objeto. Para tanto, coloca os licenciandos como alunos e como professores, a fim de estreitar a relação entre ensino e aprendizagem, fazendo-os pensar como os dois agentes que estarão na sala de aula: professor e aluno.

A seguir, serão discutidas questões referentes ao envolvimento do docente com a última reforma ocorrida no curso e com a que está atualmente em andamento.

3.3.4 Conhecimento das DCN das Licenciaturas de 2002 (e 2015) e da construção do PPC de Letras-Português

Quanto à reforma ocorrida em 2010, o docente afirma não ter se envolvido, já que ainda não fazia parte do quadro de professores da UFPE. No entanto, conhece o modelo do currículo anterior como ex-aluno do curso na instituição:

Não me envolvi nada. Quando cheguei, em 2014, final de 2014 - cheguei em setembro -, então essa reforma foi em 2010, eu já peguei... Entendi agora um pouco mais, com a reforma atual, né? Mas, assim, **eu vivi como aluno**, aí voltei, já era um pouco diferente, **mudou eu acho que algumas coisas, principalmente a parte de Prática [de Ensino de Português]**, que eram duas e foram transformadas em oito disciplinas, e depois eu vi algumas mudanças também que ocorreram ao longo do curso. Principalmente no começo, e com o CE também, acho que teve uma mudança. **Antes, a gente vinha pro CE mais no fim, agora os alunos vêm desde o começo.** [...] Aí eu acho que tem essas mudanças de gêneros acadêmicos, que eu acho que acabou virando a tônica. Não tinha TCC, então eu senti um pouco essa... Mas, **vivendo o curso e ouvindo dos alunos e, claro, lendo o PPC e participando de reuniões, é que eu fui entendendo como é que é hoje o modelo**, né? Mas eu não participei, não opinei, nem de longe, nem sabia que tinha mudado.

Comparando seu conhecimento do curso enquanto ex-aluno e como atual professor, P2-AP(EST) menciona as mudanças ocorridas com os componentes Prática de Ensino de Português 1 e 2, que foram reorganizados e transformados nas quatro metodologias de ensino e nos quatro estágios. Também cita a reorganização dos outros componentes curriculares ministrados no CE, visto que, antes da reforma, os alunos começavam a cursá-los a partir do quinto período. Após a reforma, eles passaram a ser ofertados desde o primeiro semestre do curso. O fato de conhecer as duas versões do curso – antes e após a reforma – do ponto de vista de dois lugares distintos – como aluno e como professor – pode ter contribuído decisivamente para o modo como P2-AP(EST) compreende a conjuntura da licenciatura em que atua. Somam-se a isso sua formação na pós-graduação e suas experiências profissionais anteriores.

Embora tenha vindo de outra universidade federal antes de ingressar como docente na UFPE, P2-AP(EST) não teve contato com as DCN (2002) e com o movimento de reforma curricular, já que a universidade onde trabalhou anteriormente foi criada em 2009 como resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, portanto, já seguia o modelo requerido pelas Diretrizes. Também por não ter sido um dos primeiros contratados, o currículo já estava pronto quando lá chegou. Na universidade de onde veio, inclusive, não havia professores exclusivos para a área de estágio:

[...] Aí, lá, eu tive aulas dessa coisa de **não trabalhar a dicotomia, dessa coisa teoria e prática** [...] foi excelente, que **todos eram professores de estágio**, então a gente fez um trabalho bem... todo mundo ia pra estágio, não tinha essa coisa de professor de estágio, todo mundo trabalhava com estágio, então foi bem inovador e me... assim, **aprendi muito trabalhando e coordenando**. Coordenei um ano e pouco a residência pedagógica em educação infantil, então, um processo, a gente vai à escola, tem um ônibus pra levar à escola, tem uma parceria do município com a escola... O aluno não faz estágio em qualquer lugar, é a universidade que leva o aluno à escola, e não o aluno que sai procurando. Então, hoje a gente vive muitas crises aqui no estágio porque não tem... O estágio é o aluno que sai procurando. Estágio é bem problemático, ainda.

Conforme nos relatou, a UFPE é a primeira instituição em que P2-AP(EST) atua no curso de Letras, principalmente devido à demanda de professores para a área. Na universidade anterior, ele trabalhou no curso de Pedagogia, e não existiam, na instituição, professores específicos para o estágio, ou seja, todos os docentes do curso eram também responsáveis por ministrar esse componente curricular, o que indica o compartilhamento da responsabilidade formativa e obriga a articulação entre as diferentes áreas do saber. Esse contexto, portanto, também contribuiu para que o docente enxergasse a necessidade de integração entre as áreas do curso.

Quanto à atual reforma que está sendo realizada, de acordo com P2-AP(EST), seu envolvimento tem se dado de diversas maneiras: atuando como membro do Colegiado de Letras e do NDE (Núcleo Docente Estruturante), participando de reuniões, ajudando a elaborar questionário que teve como intuito ouvir os estudantes da graduação e fazendo a leitura crítica das respostas obtidas. Também propôs a criação, para integrar a matriz que está em construção, do componente curricular “Linguagem, Cultura e Ensino de Línguas”, que deverá ser ofertado no primeiro semestre para todas as licenciaturas em Letras. Segundo o docente, o intuito da criação desse componente foi promover algum diálogo, mesmo que mínimo, entre os estudantes de todas as línguas. Além disso, em conjunto com outros professores, propôs algumas mudanças:

Fizemos críticas a esse modelo atual de MELP I, II, III e IV, então eu coloquei minha posição: MELP II com muitos problemas, Estágio com problema, a gente... a metodologia de literatura, que não existe, que a gente abriu mão de uma MELP pra entrar uma MEL, como a gente chama agora [...] Reorganizar o currículo, **puxar as disciplinas do CE mais em diálogo com os estágios**. Por exemplo, hoje o aluno faz Estágio I e vai fazer Gestão depois, só que Gestão é disciplina básica pra ele entender o Estágio I, então a gente tentar fazer mais esses casamentos, né? [...] O que é que poderia ser melhor? E estamos, agora, na fase de... já foram aprovadas, assim, grande parte das disciplinas, estamos atualizando as ementas... Então, **foi um período de muita discussão, porque eu também, como membro do NDE, tive que conversar com todas as áreas**. Então, participei de várias reuniões com Latim, várias reuniões com Literatura, várias reuniões com Linguística, com Língua Portuguesa, ou, às vezes, com as duas áreas: Linguística e Língua Portuguesa, ou Metodologia, Linguística e Língua

Portuguesa, ou Metodologia e Literatura, **pra poder ajustar essa ideia nova da resolução** [referindo-se à Resolução n. 2/2015], **que todas as disciplinas precisam dialogar com educação básica**. Então, **isso é histórico**, isso não é uma coisa que... eu nem sei como é que vai ficar, **porque é realmente um grande desafio**. Seria o desejo que a gente tenha aí, de quem tá trabalhando com formação de professores.

P2-AP(EST) menciona algumas contribuições para a mudança dos componentes curriculares, inclusive ao colocar sua posição sobre a necessidade de que a Metodologia do Ensino de Literatura (MEL) se tornasse obrigatória. Além disso, atuou para promover a integração entre os próprios componentes cursados no CE. A palavra “diálogo” é constantemente retomada em sua entrevista, o que sugere a abertura de P2-AP(EST) para discutir, negociar e aprender com o movimento de reforma que está em curso. O docente também demonstra conhecimento sobre os problemas e embates históricos que permeiam a licenciatura e que se configuram como desafios até os dias atuais.

No atual movimento de reforma, segundo P2-AP(EST), houve muitos conflitos, mas também algumas conquistas do ponto de vista da formação:

Então, tiveram **vários embates**, a gente também conseguiu **várias conquistas**, do tipo: **aumentar a discussão da literatura e ensino, introduzir a obrigatoriedade de Metodologia do Ensino da Literatura, Literatura Infantil e Juvenil, Literatura Africana**, é... Em Linguística, também, a gente conseguiu, depois de muita discussão, chegar a um **modelo mais dialogado com a educação básica**, é... Literatura também, Língua Portuguesa também. [...] mas eu achei que **foi bem interessante esse processo de dialogar**, de conversar, de fazer diagnóstico da área, de ouvir aluno, participei dos fóruns, discutia nas minhas aulas, levava o PPC pros alunos conhecerem, ouvia críticas dos alunos, levava pra coordenação algumas disciplinas que não estavam dando certo, alguns conteúdos que eu via nas minhas disciplinas que não estavam funcionando [...]. Então, eu acho que tudo isso, **a minha própria prática foi um diagnóstico. Os estágios, os planos, os relatórios, as lacunas, já eram o diagnóstico de como é que o curso está funcionando**.

Como conquistas no novo currículo, P2-AP(EST) menciona a inclusão de novos componentes curriculares – inclusive da área de referência, como Literatura Infantil e Juvenil (o que aponta também a para consideração de que existem literaturas próprias voltadas para cada uma dessas fases) – e a integração dos núcleos com a educação básica, conforme estabelecem as DCN (2015). Sua avaliação é positiva quanto ao processo de diálogo que precisou ser realizado entre as áreas e com os alunos. Quanto aos embates mencionados pelo docente, Cunha (2010) considera importantes as tensões resultantes das discussões, uma vez que, a partir das diferenças, novas concepções podem ser incorporadas ao processo de formação e podem possibilitar o avanço das discussões em torno da relação teoria-prática.

Outra questão apontada sobre a reforma curricular foi a própria configuração da licenciatura, pois, para P2-AP(EST), o curso de Letras-Português ainda não assumiu o compromisso de formar para a docência, algo que continua tendo influência sobre a nova composição do currículo:

[...] os alunos, eles entram em uma licenciatura, mas eu acho que o grande problema, na minha opinião, é que ela **ainda não é uma licenciatura**. E, quando digo que ainda não é uma licenciatura, aí você me diz: “Ah, por que não é?”. É porque eu acho que ela tem um conjunto de problemas, né? Que vão **desde disciplinas que não se voltam para a formação profissional do professor, então são disciplinas, ainda, generalistas**, né? Que, talvez, de cultura geral, ou às vezes voltadas **mais para o bacharelado** ou, se eu não quiser criar essa dicotomia licenciatura/bacharelado, mas são disciplinas que **não se voltam para a formação docente**. E esse não se voltar não quer dizer que eu vou discutir questões da escola, mas de repente são saberes que os professores precisariam ter para poder atuar, né? [...].

Isso implica dizer que, talvez, a **própria UFPE, enquanto instituição, não tenha, talvez, um projeto de licenciatura, porque este problema que eu estou te dizendo, não é só de Letras, eu acho**. Eu não conheço outros cursos, mas **eu escuto colegas dizendo que também é assim na Matemática, que também é assim em Geografia**. [...] enquanto instituição, **não há um centro de formação de professores**, há um Centro de Educação, mas não há... Os cursos estão em departamentos diferentes, em centros diferentes, né? Em institutos diferentes. Então, eu acho que tudo **isso vai favorecendo um enfraquecimento da formação de professores, no geral, da UFPE**. [...] **o próprio CE também não tem um projeto de licenciatura**. Então eu acho que, às vezes, os alunos vêm pra cá, fazem várias disciplinas, mas essas disciplinas não dialogam com as disciplinas do outro centro, vamos dizer, do CAC, né? E eu acho que não há ainda uma integração, né? Não há uma união.

Ao levantar essa questão, Mello (2000) afirma que a localização institucional das licenciaturas e a própria configuração do curso produzem a separação entre os conhecimentos da área de referência e os saberes necessários para o ensino a pessoas de diferentes faixas etárias. De acordo com a autora, no que diz respeito aos professores formadores, muitos se dedicam mais às suas atividades de pesquisa do que às de ensino, e menos ainda às questões que envolvem a área de atuação dos futuros docentes. São fatores, portanto, que contribuem para que o curso não se consolide, de fato, como uma licenciatura.

Ademais, o professor também reporta a falta de diálogo entre a licenciatura em Letras e o próprio CAC, local onde a maior parte do curso acontece. Como forma de incentivar os alunos a viverem mais as oportunidades de formação que a universidade oferece, P2-AP(EST) costuma frequentar aulas em outros cursos, como Jornalismo e Música, e compartilha com os estudantes o que aprende. Essa atitude revela como o professor se mostra preocupado também com a sua formação e está aberto para aprender em outros campos do conhecimento.

Especificamente quanto ao curso de Letras, para P2-AP(EST), o currículo dessa licenciatura ainda segue um modelo inspirado no do século XIX:

[...] quando eu estudo [...] a constituição da língua portuguesa como disciplina, muitas vezes, a gente chega à conclusão de que o que os alunos estudam hoje, no curso de Letras, é muito semelhante ao que os alunos estudavam no século XIX em relação até à divisão de retórica, poética e tal, e é a literatura, é a gramática e é latim, né?

Novamente P2-AP(EST) se mostra consciente dos problemas históricos manifestados nessa licenciatura. Segundo Bagno (2017), os cursos de Letras ainda hoje carregam marcas de sua configuração inicial, o que faz com que muitos estudantes saiam do curso tendo discutido vagamente ou mesmo não discutido questões fundamentais para compreensão do que é uma língua e de como ela funciona, tais como gramaticalização, letramento, pragmática, discurso, enunciação, sociointeracionismo, políticas linguísticas, teorias de leitura, dentre outras. Além disso, esses alunos também concluem o curso sem questionar nomenclaturas e conceitos gramaticais e sem serem apresentados a estudos mais atuais a respeito de tais questões.

P2-AP(EST) destaca, ainda, que, mesmo com todo o resultado positivo que a nova reforma tem possibilitado, além dos problemas apresentados anteriormente, outros impasses da formação continuam:

Agora, eu acho que **muitos problemas permaneceram**, assim, nas disciplinas que eles chamam de “área dura”... até a Linguística, às vezes, usavam “linguística hard”, eu acho que algumas coisas se repetiam. **A literatura, muitas vezes, falando num historicismo** e não chegando a contemplar todos os gêneros [...]. Os alunos não tinham discussões sobre o drama, sobre o romance, então eles faziam Teoria I, II, não tinham outras teorias. Que agora conseguimos que o aluno, pelo menos, discuta mais a narrativa e o drama, não fique só na lírica. É... **ainda muito dividida em períodos, né? Literatura Brasileira e Portuguesa** [...]. Então é isso que eu trabalho com os meus alunos: [...] **ele é professor do sexto ao nono, ele não é professor de literatura brasileira, portuguesa... de Barroco, Arcadismo, Romantismo**. Existe esse imaginário, mas não é esse profissional que eu estou criando. **Tô criando um profissional que trabalha do sexto ao nono ano, inclusive com Educação de Jovens e Adultos, e do primeiro ao terceiro ano**, em vários contextos, escolas técnicas, presídios, colégio da polícia militar, da marinha, da aeronáutica, colégio de aplicação, em redes federais, municipais, estaduais, privadas, escolas comunitárias, cooperativas, bilíngues. O universo educacional é enorme e as pessoas ficam muito restritas.

Ao afirmar que está preparando professores para atuar na educação básica e em contextos variados – inclusive na Educação de Jovens e Adultos –, P2-AP(EST) reitera o seu compromisso com a licenciatura e seus movimentos para superar uma prática

compartimentada. Ele acredita que, mesmo depois de concluída a reforma, o curso precisará passar por avaliações periódicas para acompanhamento das articulações com a educação básica:

Eu acho que a gente ainda tem que avaliar, depois, como é que esse diálogo com a educação básica vai se fazer de fato, né? Porque nós conseguimos dizer isso, dizer: “Olha, disciplinas de fonética, morfologia, sintaxe, semântica, texto, literatura, todas elas precisam dialogar, isso é a resolução, é o currículo prescrito, é o que vai estar na ementa”. Agora, eu acho que o maior desafio, não diria que está faltando, claro, eu poderia dizer que está faltando talvez oralidade, talvez uma análise mais de diferentes mídias, talvez um trabalho também mais com análise linguística, que eu acho que a gente ainda trabalha pouca. Eu tava pensando que a gente precisa pensar em eletivas na área de metodologia. [...] eu tô pensando uma eletiva sobre metodologia do ensino da oralidade, pra poder trabalhar com gêneros orais, pra poder trabalhar com algumas coisas, que eu acho que é uma lacuna que nós não conseguimos fazer com que o curso assumisse, né? Uma outra seria, talvez, [trabalhar] mais também esses gêneros profissionais, que eu também acho que poderia ser uma eletiva que poderia ajudar o professor a preparar ficha didática, PowerPoint didático. Não é material didático, mas são os gêneros que ele vai usar. Então, algumas coisas, eu fico imaginando que poderiam aparecer. Educação de Jovens e Adultos, eu acho que é outra lacuna, porque, quando a gente fala, a gente esquece que muitos dos nossos alunos trabalham e fazem estágio na EJA [...].

Além de pensar em alguns componentes curriculares eletivos que poderiam auxiliar diretamente a prática do professor em sala de aula, como os ligados aos gêneros profissionais, por exemplo, e de reconhecer que novos caminhos estão sendo abertos no currículo da licenciatura em Letras-Português, P2-AP(EST) destaca a importância de ser realizada uma avaliação do que de fato foi conseguido após a reforma, sobretudo no que diz respeito ao diálogo com a educação básica. Para Azanha (2004), o exercício da atividade docente só tem sentido no contexto institucional escolar, que deve ser considerado como central nas atividades teóricas e práticas dos cursos de formação de professores. Por seu turno, os futuros docentes devem estar preparados para lidar com os desafios que seu campo de trabalho apresenta na contemporaneidade. Desse modo, P2-AP(EST) se mostra ciente de seu papel como formador de professores, bem como do caráter provisório das reformas curriculares.

A partir dos dados obtidos na entrevista, procuramos entender como o discurso referente à relação teoria-prática se manifesta na prática docente de P2-AP(EST). Para tanto, observamos aulas do professor investigado, como será apresentado a seguir.

3.4 Observação – P2-AP(EST)

Realizamos as observações das aulas de P2-AP(EST) no período compreendido entre os dias 27/02/18 e 03/07/18. Nesse tempo, deixaram de ocorrer cinco encontros, por motivos de feriado, participação do docente em banca de concurso, falta de energia na universidade e greve dos caminhoneiros, que paralisou a maioria das atividades no país. Apesar disso, P2-AP(EST) frequentemente marcava orientações (presenciais ou a distância) com os alunos em horários diferenciados. Assim, assistimos a um total de doze aulas, através das quais nos foi possível compreender como as concepções em torno da relação teoria-prática se mostraram presentes na prática docente do nosso sujeito de pesquisa. Acompanhamos aulas do componente Estágio Curricular Supervisionado em Português IV, que consiste na regência de turma do ensino médio e é ofertado no último período da licenciatura.

As aulas ocorreram durante o semestre 2018.1, no CE, à noite, uma vez por semana, com duração de 1h40, o que, mesmo com o aumento da carga horária em comparação com o currículo anterior, ainda se mostra insuficiente, devido às inúmeras questões a serem discutidas, relacionadas não só à preparação para a regência, mas também ao processo de ensino e aprendizagem, e ao domínio dos conteúdos das áreas específicas do conhecimento. A turma iniciou com 24 alunos, dos quais 6 não conseguiram concluir o estágio. Destes, 3 acompanharam as primeiras aulas e entregaram o primeiro trabalho solicitado, mas desistiram depois, 1 desistiu após frequentar alguns encontros, 1 abandonou por problemas de saúde e 1 por motivos pessoais e devido ao trabalho.

P2-AP(EST) já havia sido professor da maioria da turma em outros semestres e se mostrou sempre disposto a escutar e orientar os alunos, a acolhê-los em suas angústias, inquietações e inseguranças, especialmente aquelas próprias da transição entre a saída do curso e o início da vida profissional. Também se preocupava em saber o nome de todos os alunos. Julgava que proceder dessa forma era importante porque, para ele, de acordo com o que nos afirmou em conversas que tivemos durante o período de observação, o estágio não se resume a um processo burocrático – apesar de também haver essa face – mas configura-se como um espaço verdadeiramente formativo. É importante destacar também que P2-AP(EST) é coordenador da área de estágio no curso.

Todas as atividades e discussões foram voltadas para a elaboração de um PDR e sua vivência em uma turma do ensino médio. O processo de construção de um PDR é, em si, algo complexo, visto que exige a reunião de diversos saberes e envolve a reflexão em torno de conteúdos a serem ensinados, objetivos de aprendizagem, procedimentos e materiais

didáticos, e instrumentos e critérios avaliativos.⁵⁶ Para a elaboração do projeto, os licenciandos deveriam escolher uma escola pública e um professor supervisor⁵⁷ que os auxiliaria no processo de planejamento da regência. Assim, o PDR exige o envolvimento direto de três agentes no estágio: professor formador (universidade), estagiário e professor supervisor (escola).

O PDR é elaborado após a etapa de observação da turma a ser regida (que dura 15 horas-aula, aproximadamente) e precisa estar em consonância com as necessidades de aprendizagem e com o contexto sociocultural dos alunos, com o PPP da escola e com o planejamento do professor supervisor do campo de estágio. O projeto passa por diversas reescritas e é elaborado a partir da concepção de língua como interação social, contemplando os eixos de ensino *leitura/literatura, análise linguística, oralidade e produção textual*. Em média, a regência totaliza 20 horas-aula. Ao final do semestre letivo, o licenciando entrega a atividade correspondente à avaliação ao professor do componente curricular – que costuma ser um relatório final de regência⁵⁸ – e tem a oportunidade de apresentar o seu PDR e a sua experiência de regência no seminário que envolve todas as turmas de estágio ao final do semestre. Busca-se, portanto, que os licenciandos promovam uma prática contextualizada de ensino e aprendizagem da língua materna, a fim de que seus alunos sejam inseridos como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Para auxiliar a comunicação e facilitar o compartilhamento de materiais, P2-AP(EST) utilizou duas plataformas *online*: o *Google Classroom*⁵⁹ e o *blog*⁶⁰. O primeiro foi utilizado para postagens de textos de apoio que seriam discutidos nas aulas, das versões dos PDR e dos lembretes de prazos de entrega dos trabalhos. O segundo serviu para os estudantes postarem o relato das aulas, ao mesmo tempo em que deveriam realizar uma reflexão fundamentada sobre

⁵⁶ Esses pontos são precedidos de um período de observação de aulas, a partir do qual os estagiários precisam contextualizar o que P2-AP(EST) denomina de “comunidade de aprendizagem” (docente e discentes), apresentar os objetivos de ensino e aprendizagem anteriores à regência, descrever e interpretar a rotina dessa comunidade nas aulas de língua portuguesa, apresentar aspectos metodológicos da aula do professor supervisor, apresentar o PDR planejado e sua justificativa para o tema escolhido, apresentar a fundamentação teórico-metodológica e sua relação com os objetos de ensino, expor os objetivos geral e específicos de cada aula, o cronograma geral das aulas e apresentar detalhadamente cada encontro.

⁵⁷ A partir do semestre 2018.1, foi elaborada uma lista com nomes de escolas e professores credenciados para receberem os estagiários. Esses professores foram selecionados com base no conhecimento que os docentes da área de estágios e metodologias tinham de suas práticas. A maioria deles foram alunos da UFPE e mantinham algum contato com a instituição, seja porque estavam cursando o mestrado ou porque frequentavam os cursos e oficinas que periodicamente são ofertados pelo curso. Isso foi feito para facilitar o diálogo entre os agentes e tentar garantir ao estagiário boas experiências nessa fase da formação.

⁵⁸ No entanto, como disse em sua entrevista, P2-AP(EST) procura diversificar os instrumentos de avaliação a cada semestre. No caso do que acompanhamos, os estagiários foram avaliados a partir de suas postagens no blog criado pelo professor e das interações nas postagens dos colegas.

⁵⁹ Ver anexo 5.

⁶⁰ Ver anexo 6.

elas. No *blog*, além de refletirem sobre suas próprias aulas, os estagiários deveriam fazer o mesmo com as postagens dos colegas, o que proporcionaria a troca de experiências entre todos os alunos da turma. A intenção de trabalhar a partir dessas plataformas também foi uma maneira de compensar o reduzido tempo dos encontros em sala de aula⁶¹.

A seguir, apresentamos e discutimos os dados obtidos durante o período de observação.

3.4.1 Tema e propósito da aula

Os temas e os propósitos das aulas observadas giravam sempre em torno da construção do PDR e da regência em si, bem como do relato da regência no *blog*.

No primeiro encontro, P2-AP(EST) distribuiu e apresentou o programa do componente curricular aos alunos e sugeriu como leitura o livro “Português no Ensino Médio e Formação de Professores”, obra em que se discute o ensino de língua materna sob diferentes perspectivas na última etapa de escolarização básica. Além desse, também indicou os seguintes títulos, todos relacionados ao tratamento da língua portuguesa no ensino médio: “Letramentos no ensino médio” e “Múltiplas linguagens para o ensino médio”. P2-AP(EST) também fez considerações em torno do ensino médio e do acesso dos estudantes da escola à universidade, trazendo à discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a mais recente reforma promovida pelo governo federal para esse segmento.

P2-AP(EST) também forneceu explicações sobre a elaboração do PDR e discutiu o espaço da literatura na escola, relacionando essa questão com o fato de que a Metodologia do Ensino de Literatura será obrigatória na nova matriz curricular. Também expôs a necessidade de integrar o PDR ao projeto político-pedagógico e ao currículo do colégio onde a regência aconteceria. Nesse sentido, mostrou também a necessidade de os estagiários conhecerem a proposta curricular do estado de Pernambuco, o livro didático utilizado pelo professor supervisor e as avaliações externas, tais como o ENEM. P2-AP(EST) também ressaltou que a regência só poderia ser iniciada em escolas conveniadas, a partir da aprovação do projeto, e salientou que o estágio curricular não consiste em meras assinaturas em fichas, mas, sim, num momento valioso de formação. Em seguida, distribuiu o cronograma das etapas a serem cumpridas no semestre: as observações de aula deveriam acontecer em março/abril, período

⁶¹ Totalizando uma carga horária de 90h, o Estágio Curricular Supervisionado em Português IV é dividido em 15h para observação, 20h para regência, 25h para atividades complementares (como planejamento e reunião com o professor supervisor) e 30h para aulas na UFPE.

em que também deveria estar acontecendo a elaboração do projeto. A regência, por sua vez, ocorreria nos meses de maio e junho. Especificamente sobre a composição do PDR, o professor ressaltou a importância de serem contemplados os eixos leitura/literatura, produção de textos orais e escritos e conhecimentos linguísticos.

Dando continuidade à aula, P2-AP(EST) distribuiu um texto contido no livro “Em sobressaltos: formação de professora”, de Maria do Rosário M. Magnani, em que a autora, a partir de suas memórias, discute o problema da formação de professores, apresentando as relações entre concepções de mundo e ação, dimensão social e individual, dentre outras questões. A partir do texto lido, os estagiários compartilharam algumas de suas experiências. Ressaltaram também como o trabalho e os saberes do professor costumam ser questionados, se comparados, por exemplo, aos de um engenheiro. Nesse sentido, buscou-se discutir aspectos gerais correspondentes ao estágio, desde o modo como os licenciandos olhariam o campo, passando pela elaboração do PDR, até questões de ordem social ligadas à profissão. Finalizando a aula, P2-AP(EST) solicitou a leitura das OCNEM para o próximo encontro.

Na aula seguinte, o professor deu continuidade à discussão sobre como se daria o estágio nas escolas, incluindo a importância da avaliação diagnóstica da turma, do planejamento para o momento da regência e da seleção dos conteúdos pelo estagiário, os quais, segundo P2-AP(EST), são decorrentes de decisões políticas. Foi usado o texto das OCNEM, cuja leitura fora solicitada na aula anterior. O docente também pediu para que os alunos pensassem sobre possíveis ideias para seus projetos didáticos.

As aulas seguintes foram dedicadas a discutir como se dariam as observações na escola, bem como a elaboração dos PDR. Assim, P2-AP(EST) conversou com os alunos sobre a importância de se estabelecer um diálogo com o professor supervisor, de trocar experiências e planejar as aulas juntamente com ele.

Quanto à elaboração dos projetos, P2-AP(EST) lembrou à turma que enviou alguns modelos de PDR pelo *Google Classroom* para servirem como uma espécie de guia, bem como um roteiro que auxiliaria a conduzir os esboços desses projetos, explicando cada um dos pontos a serem contemplados. Nesse sentido, destacou também a importância da autoria nesse processo.

Na sétima aula observada, P2-AP(EST) convidou um ex-aluno para apresentar o seu projeto, intitulado “Romantismo: a poesia, a diversidade e as lutas” e vivenciado no Instituto Federal de Pernambuco, em uma turma do 2º ano do ensino médio. Além do trabalho com uma antologia, esse egresso também explorou a produção de um diário de leitura elaborado pelos alunos da escola. Assim, foi mostrado aos estagiários como surgiu o tema do projeto e

como foram definidos os objetivos, os conteúdos, os materiais utilizados e os critérios de avaliação. A ideia da antologia pareceu repercutir entre os licenciandos, pois, conforme acompanhamos na observação das aulas e orientações, muitos dos estagiários elaboraram e trabalharam com esse tipo de material, fato também destacado por P2-AP(EST).

A aula seguinte foi centrada na discussão em torno do ensino de gêneros textuais, tendo em vista que P2-AP(EST) estava identificando dificuldades dos estagiários para articular o ensino de gêneros nas versões dos PDR até então enviadas para a plataforma *Google Classroom*. Para tanto, o professor havia solicitado a leitura prévia do texto “Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto”, de Joaquim Dolz e Myriam Abouzaid. A intenção de P2-AP(EST), portanto, foi fazer os estagiários refletirem sobre o trabalho com gêneros para a produção e compreensão de textos na escola, ou seja, mobilizar os conhecimentos em torno dos gêneros textuais para o ensino e a aprendizagem em contexto escolar específico.

Questões em torno do uso do *blog* para os relatos das regências que já haviam sido iniciadas e a necessidade dos demais alunos interagirem nas postagens também eram constantemente retomadas nas aulas. Nos últimos encontros, P2-AP(EST) também pediu aos alunos sugestões para o seminário de estágios que ocorreria no mês de julho, o que seria uma oportunidade para os licenciandos dividirem suas experiências com as demais turmas e colegas que ainda fariam os estágios.

Outro aspecto salientado por P2-AP(EST) nas orientações e correções das versões dos PDR foi a dificuldade que os estagiários tinham para definir critérios de avaliação da aprendizagem dos seus alunos e textualizar isso no projeto. Assim, em diálogo com a turma, ficou acertado que as duas últimas aulas do semestre seriam dedicadas ao tema. Conforme observamos em alguns encontros, os temas das aulas eram definidos por P2-AP(EST) a partir das necessidades e dificuldades apresentadas pelos estagiários, seja nas discussões em sala de aula, seja nas incoerências ou fragilidades que se apresentavam em seus projetos didáticos. Devido a isso, por serem muitas as questões suscitadas, com certa frequência as discussões não eram concluídas ou retomadas nas aulas posteriores. De acordo com o que nos disse P2-AP(EST), ele percebe a aula como um acontecimento, por isso não se preocupa demasiadamente em cumprir à risca o que foi planejado, importando-se muito mais com as questões levantadas pelos alunos.

Assim sendo, a penúltima aula foi dedicada a discutir os conhecimentos e a avaliação das aprendizagens em língua portuguesa, levando-se em consideração também a coavaliação e a autoavaliação. De acordo com P2-AP(EST), o momento de avaliar se configura como uma

das tensões do estágio, tendo-se em vista a inclinação – talvez derivada do próprio processo de formação docente – a despender pouca atenção para os processos de aprendizagem e muita para o ensino e para o conteúdo a ser ensinado. Para exemplificar como os enunciados correspondentes à avaliação podem ser melhorados, P2-AP(EST) selecionou alguns critérios avaliativos contidos no PDR de uma das alunas da turma e solicitou que os demais alunos tentassem descobrir sobre o que seria a aula correspondente àquele critério. O objetivo era fazer os estagiários perceberem o quanto estavam amplos os critérios, e como isso impedia a identificação do objeto de ensino. Também foi solicitado que os alunos pensassem em outras formulações para os enunciados apresentados, o que seria retomado na aula seguinte.

É importante salientar que a co e a autoavaliação também se fizeram presentes no próprio processo de ensino e aprendizagem dos estagiários, quando, por exemplo, nos relatos postados no *blog*, refletiam sobre as aulas que ministravam e sobre as dos colegas, apontando dúvidas, sugestões ou mesmo comentando sobre a pertinência das decisões tomadas para o andamento das aulas.

No último dia de aula, o professor retomaria as discussões sobre avaliação; no entanto, ele foi surpreendido pela turma, que fez uma festa de encerramento em sua homenagem. O grupo se organizou em formato de círculo e cada um deu seu depoimento – muitos deles emocionados – sobre a experiência formativa que o estágio possibilitou. Foi destacado o papel decisivo de P2-AP(EST) não só no componente curricular que cursavam naquele momento, mas nos outros em que tiveram a oportunidade de cumprir com esse mesmo professor. A maioria das falas dos estudantes remetia às dúvidas que surgiram durante o curso em relação a continuarem seguindo ou a abandonarem a carreira de professor. Para eles, esses questionamentos foram se dissipando enquanto cursavam as metodologias e os estágios, momento em que puderam iniciar a constituição de suas identidades profissionais e entender o compromisso político que a atividade docente implica. Também agradeceram a P2-AP(EST) pelos momentos de reflexão que ele havia proporcionado e pela referência de profissional que era, conforme pode ser observado no trecho abaixo, que corresponde à transcrição da fala de um estudante⁶²:

[...] Era 2016.1 e **eu vinha com uma série de decepções com o curso**. Dormia na sala... [...], aí, quando a gente chegou em MELP 1, a gente percebeu... foi a primeira vez que uma disciplina e um professor casaram... no sentido de que **os dois estavam comprometidos com a formação do professor. E a gente, ao longo do curso, teve pouco disso**. Mas aí [nome do professor] veio com

⁶² Também pedimos autorização dos alunos, mediante Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, para utilizar enunciados ou materiais por eles produzidos durante o período do estágio.

todas as exigências, né? Com portfólio... todos os trabalhos, todas as dores, todas as marteladas **foram marteladas que amorteceram as quedas futuras da gente.** [...] pra a gente, eu acho que existe o antes de [nome do professor], na graduação, e o depois. E não é por causa de MELP e do estágio, não é por causa da disciplina, porque qualquer professor poderia pegar e dar a sua cara e ser uma outra coisa. **Eu acho que é porque você é uma pessoa comprometida com a formação do professor, com o ensino de linguagem [...], com a educação pública, sempre fortalecendo isso.** Eu nunca vou esquecer. E a gente só tem a agradecer, por a gente ter se tornado diferente do que era ou do que achava que iria ser, de como entrou na graduação [...].

E eu acho que tu és um cara que passa um comprometimento muito grande com a profissão, e **eu aprendi muito, em ser um militante mesmo,** em ser uma pessoa em busca de ser sempre melhor naquilo que faz. Então, desde aquele primeiro (inaudível) com contos de fadas, a primeira versão foi uma tragédia (risos), aí volta, a gente trabalhou, a gente suou, mas eu nunca vou esquecer da sequência didática [...] que **me tirou, assim, do lugar comum, da zona de conforto, e me mostrou o que é ser um professor,** a partir do momento que a gente começou a trabalhar contigo [...].

As falas dos alunos às quais P2-AP(EST) se referiu em sua entrevista foram confirmadas nessa aula, uma vez que o estágio foi apontado como momento determinante na formação dos licenciandos. Isso confirma o que dizem Pimenta e Lima (2012) a respeito do significado que esse momento do curso assume, isto é, o estágio constitui-se como um espaço propício para reflexão e início da formação da identidade profissional do professor. É bastante marcante na fala do aluno o compromisso do docente com o fortalecimento da profissão, conforme identificamos também na entrevista concedida por P2-AP(EST).

Bastante emocionado com tudo o que havia escutado, P2-AP(EST) agradeceu e revelou que não esperava pela surpresa. Também acrescentou que estava muito motivado com as palavras de toda a turma.

Quanto à avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos, o docente acrescentou que marcaria encontros individuais para comentar o desempenho de cada um deles. Posteriormente, também enviou por e-mail os PDR comentados e a ficha de avaliação⁶³ com todos os critérios avaliados e suas respectivas notas, seguidas da avaliação geral, ressaltando os pontos positivos e aqueles a serem melhorados no trabalho do estagiário.

Desse modo, assim como nas entrevistas, frente à multiplicidade de assuntos abordados e às suas relações com o trabalho de sala de aula, P2-AP(EST) demonstra compreender o processo de formação de professores e sua atuação no contexto escolar como algo complexo, que envolve diversos agentes e interesses com os quais o estagiário deve aprender a lidar. Nesse processo, o modo de ver a escola e as decisões nela tomadas se mostra fundamental para a compreensão desse campo e para que o estagiário também se entenda

⁶³ Ver exemplo de ficha de avaliação no anexo 7.

enquanto profissional. Nesse sentido, a ideia de professor autor é constantemente reiterada por P2-AP(EST).

Assim, o professor entende que a formação docente tem caráter específico e deve ser resultado da mútua relação entre conhecimentos oriundos das áreas de referência e pedagógica. Nosso sujeito de pesquisa demonstra clareza quanto à sua atuação em um curso de licenciatura e assume essa identidade, o que também nos foi mostrado na entrevista semiestruturada. É preciso destacar que talvez o fato de P2-AP(EST) lecionar, na instituição, apenas componentes curriculares voltados para a formação específica do professor possibilitem e reforcem as suas concepções.

A seguir, veremos como a relação teoria-prática se estabelecia no tratamento dado aos conteúdos nas aulas.

3.4.2 Relação teoria-prática no tratamento dado aos conteúdos

A primeira aula ministrada por P2-AP(EST), como dissemos, foi voltada para a explicação de como funcionaria o estágio naquele semestre e das especificidades do ensino médio. Destacamos desse momento o trabalho com o texto contido no livro “Em Sobressaltos: Formação de Professora”, que propiciou que os alunos iniciassem uma reflexão sobre o trabalho docente desde esse primeiro encontro. Ademais, também foram indicadas leituras de obras que versavam sobre essa etapa da educação básica, conforme relatamos na seção anterior. A definição do PDR e do *blog* como instrumentos de avaliação também foi esclarecida por P2-AP(EST). Sobre isso, um aluno ressaltou a importância da avaliação processual viabilizada por esses dois instrumentos, tendo em vista que ela possibilitaria ao estagiário o redirecionamento de seu trabalho durante o semestre. Desde o início, percebemos a participação constante dos estudantes durante as aulas e o hábito que o docente tinha de lançar questionamentos à turma.

Na aula seguinte, P2-AP(EST) continuou com as explicações a respeito do estágio, enfatizando a importância do momento de observação das aulas, tanto do trabalho do professor supervisor quanto dos alunos que compunham a turma:

[...] A primeira coisa é calma. Primeiro, eu tenho que saber o que eu vou fazer na escola, me preparar. Estágio não é pegar a lista, chegar na escola e observar a aula. Eu vou observar o quê? [...] Eu não vou entrar na sala de aula e fazer uma observação passiva. Não, eu vou com um objetivo muito claro.

Em seguida, P2-AP(EST) comparou a atuação do professor à do residente de medicina: “Como é que eu vou pro hospital sem saber o que fazer?”. Ao comparar a atuação do professor em formação na escola à do estudante de uma profissão que atua em contexto hospitalar, P2-AP(EST) demonstra querer que os alunos pensem sobre a importância de o professor, como profissional que *é/será*, saber o que faz e por que motivo. Essa comparação lembra o que diz Nóvoa (2013) sobre como seria positivo se a formação de professores se assemelhasse à do médico e se estabelecesse com uma profunda ancoragem teórico-prática e com caráter de iniciação à pesquisa científica. A exemplo do que ocorre na medicina, cuja formação se apoia na profissão médica e nas instituições hospitalares, o autor afirma que gostaria de que a formação de professores estivesse baseada na profissão docente e nas instituições escolares.

Em outro momento da aula, P2-AP(EST) iniciou a discussão sobre a leitura das OCNEM solicitada na aula anterior, destacando as especificidades do ensino médio. Nesse contexto, um dos alunos perguntou sobre o funcionamento do programa Residência Pedagógica, criado pelo Governo Federal, ao que o professor explicou que ainda não estava muito claro qual era o propósito do programa nem como a UFPE trataria essa questão:

Acho que vai ser um desafio [...]. É um projeto paralelo. O que eu entendi até agora é que ele vai funcionar como estágio. Porque, hoje, como acontece com o PIBID, o aluno vai pra escola, vive na escola, vivencia com o professor aquela prática, faz algo semelhante a isso que a gente tá fazendo, observa, anota, faz um diagnóstico, planeja uma aula, vai lá..., mas aquilo ali não é considerado como estágio curricular obrigatório; ele é considerado como uma atividade complementar. Quando você entrega na secretaria... é uma extensão, um trabalho como o PET, como outras coisas. O que ele tá querendo fazer... e aí eu acho complicado, porque, na realidade, **a Proacad⁶⁴ não tem nenhuma coordenação das licenciaturas pra discutir os estágios**. Quando a gente vai lá discutir o seguro, até esse termo mesmo que vocês tão assinando: “a representante” [...] é tudo termo de empresa. Quer dizer, eles tratam escola como se trata um hospital, como trata um... pedem números que... não é pra um professor... não é pra um estágio. Porque o setor da Proacad cuida de todos os estágios da UFPE, independente de qual curso, se é Nutrição, se é Farmácia, Pedagogia, Dança, Música, qualquer curso. Então, **a universidade não tem nenhuma careza do que ela quer como estágio das licenciaturas**, imagina atrelar o que a universidade não sabe o que quer com os desejos do ministro e sua equipe, em relação a um projeto [...].

P2-AP(EST), durante a aula, a partir da dúvida de um dos alunos, retomou um assunto por ele abordado na entrevista, quando se referiu à falta de um projeto institucional para as licenciaturas na UFPE, problema ainda comum em grande parte das universidades do país

⁶⁴ Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos.

(GATTI, 2010). Nesse sentido, nosso sujeito investigado provoca os licenciandos quanto à reflexão sobre a instituição na qual estão sendo formados.

Retornando à discussão sobre as OCNEM, P2-AP(EST) perguntou aos alunos como foram suas aulas quando cursaram o ensino médio. As respostas recebidas retomavam vivências de quando eram estudantes da educação básica e de quando cursaram os estágios I e II. O professor também propôs que se pensasse sobre qual é a realidade dessa etapa de escolarização no Brasil, considerando principalmente a escola pública. Em seguida, pediu para que os licenciandos formassem duplas e escrevessem o que eles acreditavam que seriam os cinco desafios que enfrentariam ao longo da regência no ensino médio. Uma das alunas afirmou que via esse momento baseado em dois alicerces muito distantes: o primeiro seria consolidar tudo o que foi visto no ensino fundamental, enquanto o outro seria preparar, de certa forma, os estudantes para o vestibular, para o mercado de trabalho, geralmente dando-se prioridade a um em detrimento do outro. Outros alunos abordaram o fato de a escola não apresentar aos seus alunos a perspectiva da continuação dos estudos na universidade, restringindo-se ao mundo do trabalho e à revisão de conteúdos. Outras experiências pessoais dos alunos também foram suscitadas, a exemplo da divisão do estudo da língua entre português, literatura e redação, além de ser recorrente o professor formado em determinada área ficar responsável por ministrar aulas cujos conteúdos pertencem a outro campo do conhecimento.

P2-AP(EST) afirmou que considerava importante pensar esses assuntos abordados em sala. Segundo ele, a mesma relevância deve ser dada ao conhecimento de quem é esse professor que está sendo observado, qual é a sua formação, questões que irão aparecer, por exemplo, nas práticas e escolhas desse professor, no processo de seleção dos objetos de ensino e dos materiais utilizados. Por isso, segundo P2-AP(EST), seu objetivo não é a ida imediata dos licenciandos às escolas. Antes disso, eles precisam perceber o que e como devem olhar no período de observação, refletindo sobre o que irão buscar na escola nesse primeiro momento, conhecendo o sistema, as diferenças e as especificidades da turma em que irão reger aulas. De acordo com o nosso sujeito de pesquisa, entender o sistema educacional, os professores e os alunos na escola, bem como fazer os graduandos pensarem em como se deram seus estudos na educação básica são questões importantes para o momento de elaboração do projeto didático, já que, segundo ele, não é possível nos descolarmos de nossas experiências como alunos.

Evidencia-se, assim, na prática de P2-AP(EST), a consideração das vivências e dos saberes que os licenciandos possuem ao chegarem ao estágio, conforme explicitou em sua

entrevista. Ao mesmo tempo, os alunos da graduação também percebem a importância de considerar o que os seus alunos trazem para a sala de aula, bem como aquilo que faz parte da cultura da escola em que atuam:

Então tá lá o romance *Senhora*. A gente não vai chegar e quebrar com a história da escola, porque ela já tem *Senhora* como romance que os meninos vão ler. Lucíola... *O Guarani*, *Memórias de um Sargento de Milícias* já estão na história da escola há um tempo. Sempre foi assim? Não. Mas, em algum momento, principalmente no século XX, a escola começou a criar uns modelos de ensino de literatura e algumas obras foram... os cânones escolares foram aparecendo e ficando cada vez mais fixos, e que nós, quando estamos no estágio, não temos o poder de mudar... “Ah, agora eu quero ler Hilda Hilst, [...]”. Seria interessante. “Agora eu quero ler uma literatura chilena, japonesa”, mas não, a gente vê que o professor, na primeira unidade: “Eu tô trabalhando com a primeira geração do Romantismo e você vai entrar aqui”. Então, o próprio professor já vai... E você, quando tá escutando isso, você vê o professor te dizendo “Ah, tem que dar aula de classes de palavras”. E você: “eu tô no ensino médio, eu preciso realmente dar classes de palavras? Os alunos não conhecem as classes de palavras?” [...] “Você vai ter que dar aula de conjunção”. Então, o que é dar uma aula de conjunção no ensino médio? Tudo isso a gente não pode jogar fora. Como elas foram, como elas são. [...] **Mas também a gente pode conversar com esse colega, parceiro, professor**, por isso que a gente tentou selecionar professores com mais abertura. [...]

P2-AP(EST) contextualiza o trabalho com as obras literárias em sala de aula, ao mesmo tempo em que objetiva que os estagiários percebam a adequação ou não de determinados conteúdos para as séries em que irão lecionar. Além disso, ele destacou a seleção dos conteúdos a serem trabalhados como resultado de decisões políticas do professor. Segundo P2-AP(EST), tudo deve ser acertado com o professor supervisor, considerado como “colega, parceiro”, o que indica a percepção de P2-AP(EST) a respeito do estágio como momento de colaboração e de troca de saberes entre o professor da escola e o aluno em formação.

Em sala, P2-AP(EST), a partir do que os estagiários discutiam, afirmou que todos os pontos por eles apontados – como questões que envolvem a formação continuada e a liberação dos professores pela escola para frequentarem essa formação, a qualidade dessa formação – deveriam ser discutidos desde o início do curso de Letras.

Em outra aula, quando iniciavam a discussão em torno da elaboração do PDR, P2-AP(EST) destacou a importância da construção de um acervo, através do processo de curadoria, por parte do professor. Em seguida, distribuiu uma página do livro “Poesia Brasileira: das origens ao pré-modernismo”, de Hélder Pinheiro, que trazia alguns poemas de Machado de Assis. Sem revelar o nome do autor dos poemas, P2-AP(EST) perguntou aos alunos se eles conheciam quem os havia escrito. Sendo Machado de Assis reconhecido por

suas obras em prosa, nenhum dos alunos soube responder. P2-AP(EST), então, revelou o nome do autor e reforçou a necessidade de os estagiários se constituírem também como professores leitores e de promoverem a quebra de paradigmas sobre os escritores. Destacou também a importância de relacionar obras/textos a outras obras/textos. Percebe-se, portanto, que P2-AP(EST) se preocupa em formar docentes que rompam com determinados processos de ensino instituídos na tradição escolar, mesmo no trabalho com os clássicos. Nesse sentido, reforça que os licenciandos podem propor coisas novas, partindo do processo de autoria de suas aulas.

De outro encontro, quando convidou um ex-aluno para apresentar a sua experiência ao cursar o componente curricular, destacamos o fato de P2-AP(EST) chamar a atenção dos alunos para o caráter de pesquisa que o estágio pode assumir:

Ele fez uma experiência muito interessante... Ele fez Estágio IV, como vocês estão fazendo, com a professora [nome], e teve, no IFPE, a professora [nome] como supervisora. E, dessa experiência, ele também gerou o TCC. Então, **ele fez uma coisa muito importante, talvez uma coisa que deveria ser mais comum: fazer do estágio um espaço de pesquisa e juntar estágio com pesquisa e TCC**, que às vezes é um momento que você tá fazendo duas coisas paralelas e, se tiver um bom planejamento, vocês conseguem unir essas duas coisas. Quem sabe, no futuro, a gente cria mais esse tipo de modelo. [...] E aí ele fez uma experiência muito interessante com leitura e produção textual [...]

Percebemos que P2-AP(EST) procura afastar a compreensão de estágio enquanto processo reduzido a críticas à escola e aos professores. Para Pimenta e Lima (2012), esse tipo de entendimento reduz o estágio a um criticismo vazio e perpetua a criação de rótulos para os profissionais que atuam no contexto escolar, gerando, assim, repulsa à presença do estagiário na escola. Ao destacar o estágio como fonte de pesquisa e sua articulação com o TCC, P2-AP(EST) procura despertar nos estudantes um olhar de correspondência entre os componentes curriculares do curso. Além disso, retoma o atual discurso que circula no campo, que situa o estágio como promotor da articulação teoria-prática, como espaço que possibilita a construção do professor como intelectual. Portanto, ao adotar essa postura, P2-AP(EST) sugere que seus alunos assumam o compromisso de compreender a realidade na qual estão inseridos e propor alternativas para os problemas e/ou desafios encontrados nas escolas.

Na aula em que foi discutido o texto “Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto”, de Dolz e Abouzaid, foram levantadas dúvidas também sobre a definição dos objetivos de ensino e sobre como avaliar. P2-AP(EST) explicou:

Eu posso ter lá um objetivo, por exemplo, ensinar o aluno a pontuar. Esse pode ser um objetivo. Agora, pra eu avaliar isso, eu tenho que saber muitas coisas. Saber, por exemplo: o aluno usa a nomenclatura, ele sabe o nome dos sinais? Isso pode ser... eu tô falando numa turma de 6º ano. Pode ter aluno que não saiba, que é o problema... Por exemplo, eu vou ensinar oração subordinada. O aluno sabe o que é oração? Então, eu tenho que colocar na minha avaliação que o meu objetivo é ensinar oração subordinada, mas uma etapa da aula é avaliar quem conhece o conceito de oração ou não, quem conhece o conceito de subordinação ou não, aí eu vou ter uma turma que metade sabe, metade não sabe; um que sabe oração, mas não sabe o que é subordinação; um que sabe oração e sabe subordinação. Isso vai me dando uma baliza... como é que eu vou avançar ou não, né? Aí eu chego e digo: “Eu vou dar aula de terceira geração do Romantismo”, aí o aluno não sabe nem o que é geração [...]. Então, isso tem a ver lá na avaliação, quando eu vou esmiuçando no trabalho. Aconselho a fazer grades pra vocês irem olhando e avaliando, mas pode escrever também.

Ao retornar à discussão sobre gêneros textuais propriamente ditos, P2-AP(EST) pediu para que cada aluno apontasse três pontos que mais chamaram sua atenção no texto lido, considerando o momento que eles estavam vivendo no estágio. Após a discussão, a partir de exemplo projetado no quadro, pediu para que os alunos atentassem não só para o gênero a ser trabalhado na sala de aula, mas também para a singularidade do material escolhido:

Aí a pergunta seria: “Eu vou levar pra sala de aula o Bode Gaiato pra trabalhar com o gênero? É isso a minha aula de português? Ou eu vou trabalhar o Bode, se eu for trabalhar, dentro de um projeto pra estar explorando a singularidade... Por isso que eu digo: não é aula de variação linguística, mas não tem como ler esse texto e não discutir... vai chamar a atenção do aluno, vai chamar a atenção do professor a singularidade do texto. Então é isso que eles estão tentando aqui [no texto de Dolz e Abouzaid] dizer que tem que ter um equilíbrio. Não dá pra enlatar o gênero... Porque, quando eu digo “eu vou trabalhar com poema”... mas poema de quem? Então, eu tenho que trabalhar com a singularidade. “Eu vou trabalhar com tirinha”, mas tirinha de quem? “Eu vou trabalhar com canção”, mas canção de quem? Elza Soares? Luiz Gonzaga? Gabriel, o Pensador? O professor tem que ter o equilíbrio.

P2-AP(EST), portanto, pretendeu estabelecer uma relação entre o objeto a ser ensinado e os objetivos de ensino e aprendizagem, esclarecendo aos estagiários que os objetos de ensino são multifacetados, e que é o professor quem irá decidir as facetas que serão trabalhadas com a turma. Nesse sentido, partindo do texto sobre ensino de gêneros, P2-AP(EST), em diálogo com a turma e com as experiências que eles estavam vivendo naquele momento no estágio, a todo momento procura estabelecer relações com o contexto de atuação profissional do professor.

No que se refere aos instrumentos avaliativos, conforme dissemos, cada aluno produziu diversas versões dos PDR até chegar à final, o que indica que a formação, no estágio, é encarada como um processo, ao mesmo tempo em que revela a dificuldade dos

licenciandos em produzir gêneros ligados à sua profissão, principalmente aqueles diretamente relacionados à concepção de uma aula. Até os alunos chegarem à versão final, P2-AP(EST) realizou diversas observações e exigiu que fossem feitas as adequações necessárias. Nos relatos para o *blog*, P2-AP(EST) solicitou que as postagens fossem realizadas considerando aspectos específicos⁶⁵. Consideramos esse conjunto como um rico material, a partir do qual podem ser realizadas outras pesquisas, dadas as muitas questões que são suscitadas nos relatos dos estagiários e nos comentários dos colegas de sala sobre o trabalho de cada um deles⁶⁶. Percebemos, também, nos relatos, as marcas das discussões levantadas em sala de aula ao longo do semestre que acompanhamos. Ao mesmo tempo, observamos que a interação desejada no *blog* não se deu a todo momento, principalmente nos últimos *posts*, talvez devido à falta de tempo provocada pela quantidade de trabalho e pela dedicação que o estágio exige dos alunos.

Quanto a P2-AP(EST), assim como revelado na entrevista semiestruturada, sua prática em sala de aula também indica o compromisso que ele demonstra ter com a formação do professor, principalmente no sentido de fazer os licenciandos se enxergarem enquanto profissionais que possuem saberes específicos. A articulação teoria-prática se faz presente com bastante frequência, na medida em que os conhecimentos da área de referência são tratados em íntima relação com aqueles próprios do campo de atuação docente. Assim sendo, as ações de P2-AP(EST) em sala de aula e o seu discurso estão intimamente relacionados. Para isso, acreditamos que concorrem a sua formação, as experiências adquiridas na instituição onde trabalhou anteriormente e o lugar por ele ocupado na área pedagógica, na licenciatura em Letras.

3.5 Análise documental

3.5.1 Projeto Pedagógico do Curso

3.5.1.1 Composição/organização

Como dissemos, o PPC de Letras-Português é resultado de discussões iniciadas a partir da instituição das DCN (2002), cujo intuito era traçar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados pelas instituições de ensino para as suas licenciaturas. Nesse sentido, os professores da UFPE tiveram que se articular, a fim de dar

⁶⁵ Rever anexo 6.

⁶⁶ Ver anexo 8. Reproduzimos a primeira e a última reflexão feita por um dos estagiários da turma na plataforma.

corpo ao Projeto Pedagógico do Curso e reorganizar o seu currículo. O PPC, portanto, está organizado de modo a tornar pública a configuração de um novo curso que se formava a partir de 2010.

O documento apresenta como justificativa para a reforma a necessidade de se adequar às exigências legais e o dever de contribuir para o desenvolvimento social através da produção e difusão dos saberes ligados às linguagens, a fim de promover a integração entre os povos e as culturas. Para tanto, consta no PPC que os currículos de Letras de outras instituições foram analisados, além de terem sido ouvidas questões colocadas pelos estudantes do curso na UFPE. Assim, a apresentação de um novo currículo se mostra em acordo com o que diz Sacristán (2010), ou seja, configura-se como um processo social que apresenta especificidades e que está sujeito a questões de ordem legal, institucional e social, resultado de uma dinâmica histórica.

É importante destacar que nessa parte do documento não há menção à construção de uma licenciatura específica, talvez em decorrência de ser novo o contexto então instaurado. Ademais, ao se considerar a forma como está exposta, a justificativa para a reformulação do curso se apresenta como uma maneira de atender às solicitações legais, e não como resultado de um processo de análise e reflexão dos sujeitos em relação à conjuntura da formação até aquele momento.

O objetivo geral do documento estabelece o perfil de profissional que o curso pretende formar: alguém que saiba lidar de maneira crítica com as mais diversas manifestações de linguagem e que seja consciente de seu papel na sociedade. Dos objetivos específicos, por sua vez, destacamos a pretensão da licenciatura em Letras-Português de: propiciar ao licenciado o domínio da leitura, da escrita, da fala e da escuta na língua materna, a fim de torná-lo apto a formar alunos ao longo de sua prática profissional; possibilitar a compreensão da língua portuguesa como um dos recursos formadores da identidade dos sujeitos; entender a língua sob múltiplas perspectivas: histórica, sociocultural, geográfica e linguística; proporcionar ao licenciado a construção de um olhar crítico da literatura de língua portuguesa, a fim de que possa promover um diálogo entre a literatura brasileira e as demais de mesma língua; proporcionar que o estudo da língua se dê em estrutura curricular flexível, de maneira interdisciplinar e interdepartamental; possibilitar uma configuração que permita, no processo de ensino e aprendizagem, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Dentre outros propósitos, a licenciatura em Letras-Português pretende formar um profissional autônomo, capaz de lidar com as diversas facetas que envolvem o domínio da língua portuguesa,

incluindo o seu ensino, o que coincide com o perfil do profissional que pretende oferecer à sociedade.

Quanto ao campo de atuação, o PPC indica que o profissional formado pela instituição está habilitado para ensinar a língua portuguesa e suas literaturas no âmbito da educação básica, especialmente nos ensinos fundamental e médio. No entanto, esclarece que, a partir da complementação de sua formação, o licenciado poderá atuar também no ensino superior. Dentre as *competências e habilidades* que se pretende desenvolver no egresso, incluem-se os seguintes pontos:

- h) ser capaz de ensinar a língua portuguesa e sua respectiva literatura por meio dos processos metodológicos apropriados;
- i) refletir sobre sua prática docente repensando as abordagens pedagógicas apropriadas para o melhor ensino da língua portuguesa e da sua literatura. (p. 30).

Além de referir-se a aspectos gerais e específicos de domínio da língua, o documento também destaca a mobilização desses conhecimentos para o ensino, bem como manifesta a necessidade de o licenciado refletir sobre seu próprio trabalho e ser capaz de redirecioná-lo. Ao empregar os termos *competências e habilidades*, o PPC cumpre uma das exigências das DCN (2002), que, em seu Art. 3º, estabelece que a competência seja uma concepção nuclear na orientação do curso. Esse princípio atravessa todo o documento, a exemplo do que consta em seu Art. 6º, que determina que o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores considere um conjunto de competências referentes aos valores sociais democráticos, à compreensão do papel da escola, ao domínio dos conteúdos e seus significados em contextos diversos, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A questão das competências na formação docente, como já mostramos neste trabalho, suscita um debate em torno da redução da atividade profissional do professor a um trabalho técnico. Pimenta e Lima (2012) afirmam que a formação baseada nesse princípio pressupõe o domínio dos conhecimentos referentes às áreas a serem ensinadas e a habilidade pedagógica necessária para conduzir esse ensino. Por ser amplo e polissêmico, o emprego do termo *competência* pode favorecer a desvalorização do professor, porque substitui os conceitos de *saberes e conhecimentos*, bem como o de *qualificação*. Desse modo, a ideia propagada é a de que o profissional professor é um executor, ou seja, não se considera que ele é também

produtor e intérprete de currículos, e alguém que constrói saberes, a partir da experiência, capaz de redefinir conteúdos e conhecimentos.

Devido à amplitude do conceito de competência, as DCN (2002) podem reforçar a ideia de competitividade no mercado de trabalho na área da educação, fazendo com que os professores sejam consumidores de cursos na busca por adquirir competências cada vez mais atuais (PIMENTA e LIMA, 2012). Por conseguinte, essa ideia pode atravessar também o PPC da licenciatura em Letras-Português, tendo em vista que sua elaboração está baseada nos pressupostos das DCN. É preciso considerar, também, que os dois documentos aqui citados não se separam do contexto em que foram produzidos, por isso, é de se esperar que incorporem tendências neoliberais cada vez mais difundidas na conjuntura global.

No que concerne à organização curricular, o curso atende à Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, já referida anteriormente neste trabalho. Com um total de 3.105 horas, a carga horária do curso excede o mínimo de 2.800 horas exigidas pela Resolução, distribuindo-se da seguinte maneira:

QUADRO-RESUMO: Componentes Obrigatórios⁶⁷	
Componentes Pedagógicos	270
Componentes de Práticas Pedagógicas	420
Outros Componentes Obrigatórios	120
Estágio Curricular	405
Componentes Específicos	1.230
Total de Componentes Obrigatórios	2.445
Síntese de Carga Horária	
Total de Componentes Obrigatórios	2.445

⁶⁷ Ver quadros na íntegra no anexo 9.

Componentes Eletivos do Perfil	0
Componentes Eletivos Livres	450
Atividades Complementares	210
Carga Horária Total	3.105

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso: Graduação em Licenciatura / Letras – Português (2013)

Conforme podemos observar, a distribuição da carga horária ainda reflete uma dissociação entre a formação da área de referência e a da área pedagógica, ao estabelecer horas específicas para cada um desses grupos. Isso reforça a ideia de que as discussões em torno do estudo da língua e da literatura são dissociadas daquelas referentes à atuação profissional do professor.

Por *Componentes Pedagógicas*, aos quais são atribuídas 270 horas, entendem-se os componentes curriculares Fundamentos da Educação (60h), Fundamentos Psicológicos da Educação (90h), Gestão Educacional Escolar (60h) e Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica (60h). Como já afirmamos, na matriz curricular é reservado um espaço para que se informe a quantidade de horas teóricas e práticas de cada componente, o que aponta claramente para a divisão que se estabelece entre teoria e prática no currículo. No caso das disciplinas citadas acima, todas elas apresentam apenas horas teóricas, formando, assim, um bloco de estudos teóricos de 270 horas relacionados ao que é denominado como *Componentes Curriculares da Formação Pedagógica Geral*, ou seja, aqueles ligados à compreensão dos fundamentos, da estrutura, do funcionamento e da gestão da educação.

Por *Componentes de Práticas Pedagógicas e Docente*, aos quais somam 420 horas, são compreendidos os componentes Avaliação da Aprendizagem (60h), Didática (60), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (75h), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II (75h), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa III (75h) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa IV (75h). Assim como ocorre com os componentes da formação pedagógica geral, nos da prática pedagógica toda a carga horária é de natureza teórica.

Os quatro Estágios Supervisionados em Ensino de Português, por sua vez, totalizam 405 horas. O I, o II e o IV têm 90h cada, que são divididas em 30h para teoria e 60h para

prática. Apenas o Estágio III apresenta carga horária maior (são 135h, 30h de teoria e 105h de prática), visto que corresponde à regência de turma de ensino fundamental II, que normalmente possui mais horas de aula nas escolas.

Entende-se por *Outros Componentes Curriculares Obrigatórios*, totalizando 120 horas, Introdução à Libras (60h), Trabalho de Conclusão de Curso I (30h) e Trabalho de Conclusão de Curso II (30h). Aos dois primeiros componentes é conferido cunho teórico, enquanto o último possui carga horária exclusivamente prática.

É interessante notar que, ao dividir a carga horária dos componentes entre teórica e prática, o PPC atribui essa última dimensão apenas aos Estágios e ao Trabalho de Conclusão de Curso II, o que, no nosso entendimento, indica que a concepção de “prática”, no documento, refere-se ao que é vivido fora das dependências da universidade, enquanto a “teoria” está relacionada aos componentes curriculares estudados nas salas de aula dos centros, o que reforça a ideia de universidade como espaço detentor e produtor de saberes, diferentemente da escola e dos outros lugares onde possa atuar o professor.

Ainda sobre a distribuição dos componentes curriculares obrigatórios, o PPC esclarece que está de acordo com o que estabelece a Resolução CNE/CP n. 2, como é possível verificar a seguir:

- I. 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, compreendendo 60h para Didática, 60h para Avaliação da Aprendizagem e 180 horas mínimas de Metodologia de Ensino de Língua e Literatura, desde o início do curso;
- II. 400 horas de estágio curricular supervisionado. A partir da segunda metade do curso, o estágio será ofertado com 405 horas em virtude do sistema de créditos da UFPE;
- III. 1.800 horas mínimas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmica científico-cultural, compreendendo 270 horas para disciplinas pedagógicas;
- IV. 200 horas para atividades complementares, de natureza acadêmica, científica e cultural, bem como outras atividades que induzam à inserção do aluno na comunidade (Projeto Pedagógico do Curso: Graduação em Licenciatura/ Letras-Português, 2013, p. 35).

A distribuição das 2.800 horas em prática, estágio, conteúdos curriculares de natureza acadêmica científico-cultural e horas complementares de natureza acadêmica, científica e cultural manifesta uma proposta de formação fragmentada, que reforça a ideia de dissociação entre teoria e prática e contribui para que a formação de professores não seja reconhecida enquanto área de conhecimento e para que a ideia de professor como intelectual em constante

formação seja desvalorizada. Do mesmo modo, quando se separa o estágio curricular das atividades práticas e das de cunho científico-cultural, esse componente nem se constitui como prática nem como teoria, “apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 87). O PPC da licenciatura em Letras-Português, portanto, reproduz uma contradição que constitui o próprio documento que lhe serve como base, ou seja, as DCN (2002).

Por outro lado, é possível que a tentativa de superar o modelo 3+1, no curso, esteja expressa a partir do adiantamento dos *componentes curriculares da formação pedagógica geral* para o primeiro semestre frequentado pelo licenciando (antes eram cursados a partir do quinto período) e na antecipação dos *componentes das práticas pedagógica e docente*, bem como dos *estágios curriculares supervisionados* para o quarto e quinto períodos, respectivamente.

Conforme já apontamos neste estudo, anteriormente à reforma existiam apenas as Práticas de Ensino de Português I e II, que foram dissolvidas e acrescidas de horas para a criação das metodologias de ensino e dos estágios. Também destacamos que a mudança do termo - de Prática de Ensino para Estágio - indica a adoção de uma nova perspectiva sobre a função desses componentes curriculares na formação docente, passando da ideia de que pensar a educação e atuar na escola seriam etapas finais dessa formação, para a percepção de que ensinar, assim como aprender, são processos contínuos e complexos, que precisam estar em constante elaboração.

A seguir, continuaremos analisando o PPC, direcionando nosso olhar para como a relação teoria-prática é tratada no documento.

3.5.1.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando

Como já dissemos, o atual currículo da licenciatura em Letras-Português em vigência na UFPE procurou atender às solicitações das DCN (2002), considerando a necessidade de promover a relação teoria-prática na formação docente desde o início do curso, o que contribuiria para a superação do modelo "3+1". Para tanto, o PPC procurou explicitar esse princípio ao longo de seu texto, do qual procuraremos retratar adiante algumas passagens.

A primeira menção à articulação entre teoria e prática é apresentada na justificativa para a reformulação curricular:

Esta proposta se justifica não apenas pelo intuito de adequar-se o currículo do curso às exigências legais, mas, **especialmente, pela necessidade de oferecer aos nossos alunos uma ampla formação teórica e prática**, comprometida com o contexto educacional brasileiro (p. 18).

Assim, a articulação teoria-prática na formação do professor de língua portuguesa é apresentada como motivo especial para que seja realizada a reforma curricular no curso, principalmente por causa da necessidade de adequação às exigências históricas e legais. Procedendo desse modo, o curso estaria desempenhando seu papel de formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento da educação no país.

O PPC também apresenta como um de seus objetivos específicos a intenção de “propiciar o estudo da língua portuguesa por meio da adoção de uma estrutura curricular flexível, interdisciplinar e interdepartamental, na qual se articulem a teoria e a prática”, bem como “desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que integre ensino, pesquisa e extensão na construção de conhecimentos” (p. 25). Prevê, também, que o profissional formado seja “identificado por múltiplas competências e habilidades, adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (p. 27). Nesse sentido, observamos no PPC o propósito de, a partir da nova estruturação do curso, promover a articulação teoria-prática na formação do licenciado, a partir também da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, na última menção que faz sobre a relação teoria-prática, quando apresenta as competências, atitudes e habilidades a serem construídas pelo egresso, o PPC explicita que o professor formado deve ser capaz de “compreender os fatos da língua e conduzir pesquisas linguísticas, à luz de diferentes teorias, bem como sua *aplicação* na resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua estudada” (p. 29, grifo nosso). Nesse trecho, fica evidente a marca que remete a uma concepção de teoria como precedente à prática, esta sendo representada pelas atividades de ensino e aprendizagem, lugar de aplicação da teoria. Há, portanto, uma quebra no discurso primeiro do documento – sobre a necessidade da articulação –, o que é ratificado quando o PPC apresenta, posteriormente, a distribuição da carga horária em prática pedagógica, estágio, conteúdos de natureza acadêmica científico-cultural e atividades complementares de natureza acadêmica, científica e cultural. O mesmo também acontece na distribuição das horas no interior dos componentes curriculares, quando há a necessidade de indicar um tempo para a teoria e outro para a prática, conforme foi visto na seção anterior deste trabalho.

A seguir, discutiremos sobre os programas dos componentes curriculares *Teoria da Literatura I: Formação e Estágio Curricular Supervisionado em Português IV*, ministrados por P1-AR(TL) e P2-AP(EST), respectivamente.

3.5.2 Programa do componente curricular Teoria da Literatura I: Formação⁶⁸

3.5.2.1 Composição/organização

Como dissemos, o programa do componente curricular *Teoria da Literatura I: Formação* nos foi disponibilizado por P1-AR(TL), um dos sujeitos de nossa pesquisa. O documento é dividido da seguinte forma:

- Tipo de componente
- Status do componente
- Dados do componente
- Ementa
- Conteúdo programático
- Bibliografia básica

No programa, o componente é apresentado como disciplina obrigatória, com carga horária teórica total de 60 horas, distribuídas em 4 horas semanais. Reproduz-se, assim, a divisão estabelecida pelo PPC da licenciatura.

A ementa desse componente curricular é apresentada da seguinte forma:

Teoria da literatura: conceitos fundamentais. Introdução à abordagem literária. Introdução às principais correntes críticas e seus respectivos pressupostos teórico-metodológicos.

Quando olhamos para a ementa e para as aulas observadas de P1-AR(TL), concluímos que o docente seguiu a proposta estabelecida para o componente curricular. No caso do período que passamos em sala de aula, foram vistos os conceitos fundamentais e os pressupostos teórico-metodológicos das correntes estruturalista e pós-estruturalista na literatura.

O conteúdo programático, por sua vez, é apresentado como segue:

⁶⁸ Rever anexo 1.

1. O papel da Teoria da Literatura face ao discurso literário e à relação de produção e recepção (autor, obra, leitor).
2. A literatura como forma específica de discurso – noções fundamentais para análise: conceito de literariedade, funções da linguagem (função poética), a problemática estética, literatura e realidade.
3. Introdução ao estudo dos gêneros e formas literárias: elementos constitutivos da ficção e da poesia.
4. O discurso literário enquanto discurso de representação: articulação entre a literatura, seu contexto sócio-histórico e outras modalidades discursivas (história, sociologia, etc.).
5. Intertextualidade e dialogismo.
6. Introdução às diferentes formas de abordagem teórico-crítica da literatura.
7. Análise de textos literários.

No período em que se deram as observações das aulas, foi desenvolvido principalmente o ponto 6 (Introdução às diferentes formas de abordagem teórico-crítica da literatura). No que concerne ao ponto 7 (Análise de textos literários), constatamos referências a obras, como forma de exemplificar a manifestação de determinados conceitos ligados aos assuntos estudados. Apenas uma análise foi realizada partindo do texto literário em sua íntegra, no caso, a partir do haicai de E. E. Cummings, no último dia de aula.

A bibliografia básica sugerida é apresentada da seguinte forma:

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*.
- CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia. In: *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*.
- _____. *Na sala de aula: caderno de análise literária*.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. in: EIKENBAUM, B. et alii. *Teoria da literatura: formalistas russos*.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*.
- LEITE, Lígia. *O foco narrativo*.
- POUILLON, Jean. *O tempo no romance*.
- ROSENFELD, Anatol et al. *A personagem de ficção*.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*.
- PLATÃO. *A República* (livros III e X)

No que corresponde ao período em que foram feitas as observações, constatamos que as referências trabalhadas em sala por P1-AR(TL) não constam nas apresentadas no programa do componente curricular.

Veremos adiante como se situam as questões em torno da relação teoria-prática no documento.

3.5.2.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando

Não se faz referência à relação teoria-prática no documento, estando o componente curricular dedicado a contemplar apenas a dimensão teórica, conforme previsto no PPC de Letras-Português. Ao longo de todo o programa, não se faz menção ao diálogo com a educação ou com o trabalho do professor de língua portuguesa e suas literaturas, exceto na indicação da obra “Na sala de aula”, de Antonio Candido, como bibliografia básica. A pretensão desse livro é mostrar – tanto para professores quanto para estudantes – caminhos possíveis de análise de poemas. A inclusão dessa obra, que traz a análise de seis poemas, pode ser interpretada como uma tentativa de contemplar, ainda que minimamente, a especificidade do trabalho do professor da educação básica. Da mesma maneira, a opção pela obra pode ter se dado para que o aluno da graduação, seja do bacharelado ou da licenciatura, tivesse contato com análises feitas por um especialista renomado nos estudos literários. Apesar disso, conforme dissemos, nenhum dos títulos contidos na bibliografia foi abordado no período em que estivemos em sala.

Daremos prosseguimento ao trabalho com a análise do componente curricular ministrado por P2-AP(EST).

3.5.3 Programa do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Português IV⁶⁹

3.5.3.1 Composição/organização

O programa do componente curricular *Estágio Supervisionado em Português IV* nos foi disponibilizado por P2-AP(EST) e encontra-se dividido da seguinte maneira:

- Tipo de componente
- *Status* do componente
- Dados do componente
- Ementa
- Objetivo(s) do componente
- Metodologia

⁶⁹ Rever anexo 2.

- Avaliação
- Conteúdo programático
- Bibliografia básica
- Bibliografia complementar

No programa, o lugar reservado para apontar o tipo de componente apresenta as seguintes opções: Disciplina, Atividade Complementar, Monografia, Prática de Ensino, Módulo e Trabalho de Graduação. Dentre elas, P2-AP(EST) marcou a caixa correspondente a “Prática de Ensino” com um sinal de interrogação, uma vez que, como já dissemos, ela não existe mais como componente curricular, tendo como correspondentes as atuais metodologias e estágios.

No programa, o componente é apresentado como obrigatório, com carga horária global de 90 horas, divididas em 30h de teoria e 60h de prática. Reproduz-se, assim, no documento padrão da instituição, a divisão estabelecida pelo PPC da licenciatura. Originalmente, conforme nos foi informado por P2-AP(EST), esse componente foi concebido como interdepartamental, com o objetivo de ser ministrado de modo compartilhado. O propósito disso seria promover uma melhor integração entre o Departamento de Letras (CAC) e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CE).

A ementa desse componente curricular é apresentada da seguinte forma:

Regência de turma de Língua Portuguesa / Literatura no ensino médio. Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe... etc.).

Ao estabelecermos relação entre a ementa e as aulas observadas de P2-AP(EST), percebemos que o professor cumpriu a proposta prevista para o componente curricular. No tempo em que estivemos em sala de aula, foram realizadas atividades e discussões que preparavam o licenciando para o momento de regência em turma do ensino médio, incluindo-se a necessidade de participar das atividades pedagógicas complementares que o auxiliariam a compreender o contexto escolar e o trabalho docente. Nesse sentido, são apresentados como objetivos do componente:

Elaborar um projeto didático da disciplina objeto do estágio e vivenciá-lo numa turma de ensino médio (1º ao 3º ano), participando das demais atividades pedagógicas implicadas na docência.

PLANO DE ATIVIDADES:

1. Inserção no campo de estágio

- definição do campo de estágio e do grupo-classe no qual se fará a intervenção
- contato com o professor-supervisor do estágio

2. Caracterização do grupo-classe

- observação com vistas ao diagnóstico global e específico

3. Planejamento de ensino

- análise do projeto político-pedagógico da rede de ensino/escola
- análise do projeto curricular da área de ensino
- análise do projeto didático do professor-supervisor para a série/turma/ano/ciclo em questão
- análise da metodologia de ensino do professor-supervisor
- elaboração do próprio projeto didático e/ou ajustes no projeto didático do professor-supervisor

4. Regência do grupo-classe

5. Avaliação do ensino-aprendizagem

Assim, de acordo com o que acompanhamos nas aulas de P2-AP(EST), todas as etapas definidas como objetivos foram realizadas pelos estagiários, desde sua inserção no campo de estágio até a avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

Quanto à metodologia adotada no componente curricular em questão, é apresentado o que segue:

Nas aulas serão vivenciadas diferentes metodologias, experiências e técnicas de ensino, tais como:

- exposição dialogada;
- seminário;
- leitura e discussão de textos;
- debate / discussão dirigida;
- apresentação e discussão de filmes;
- análise de situações pedagógicas vivenciadas no estágio;
- palestras;
- visitas orientadas;
- relatos de experiência;
- outras.

Dentre as opções mostradas, prevaleceram nas aulas a exposição dialogada, a leitura e discussão de textos, o debate/discussão dirigida, a análise de situações pedagógicas vivenciadas no estágio e – sobretudo nas postagens realizadas no *blog* – os relatos de experiência.

A avaliação, por sua vez, é assim apresentada:

A avaliação será baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem:

- provas escritas;
- seminários;
- oficinas;
- trabalhos escritos individuais e em grupo;
- relatório de estágio;
- outros.

A primeira avaliação, conforme previsto, foi realizada a partir da elaboração do PDR, seguida do relatório final, que, no caso do semestre em que estivemos observando, foi feita de modo processual, a partir dos relatos realizados pelos alunos no *blog* e dos comentários dos demais discentes da turma a respeito das práticas dos colegas de sala.

O conteúdo programático é assim definido:

Processo de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Língua Portuguesa e Literatura – concepção, execução, avaliação.

A definição do conteúdo programático também se encontra em acordo com o que foi realizado por P2-AP(EST) em sala de aula e expresso por ele na entrevista semiestruturada, ao realizar reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, destacando-se a correspondência existente entre esses processos.

Quanto às bibliografias básica e complementar, há uma quantidade expressiva de trabalhos indicados. Como muitos dos textos recomendados também são lidos ao longo do curso, a maioria deles não foi trabalhada em sala, porém fazia-se referência a eles, a depender do assunto abordado no encontro. Ademais, os títulos foram indicados para servir como apoio na elaboração dos materiais e dos trabalhos requeridos pelo estágio.

Podemos observar, ainda, que existem algumas divergências na composição dos programas dos componentes curriculares aqui apresentados. No que confere à indicação do tipo de componente, o de Teoria da Literatura apresenta como uma das opções de indicação o “Estágio”, enquanto no programa do Estágio Curricular Supervisionado em Português IV essa opção é suprimida, acrescentando-se o “Trabalho de Graduação”. Além disso, há o acréscimo da bibliografia complementar no segundo programa apresentado. O motivo das diferenças pode se dar porque algum dos programas a nós disponibilizado pode estar, ainda, com a configuração anterior à da reforma curricular em vigência desde 2010.

A seguir, apresentaremos como a relação teoria-prática se situa no documento em questão.

3.5.3.2 Princípios que orientam para a relação teoria-prática na formação do licenciando

Quanto aos princípios que orientam para a relação teoria-prática no programa do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Português IV, as opções oferecidas para identificação do tipo do componente apresentam, ainda, a antiga nomenclatura da “Prática de Ensino”, algo que já foi resolvido pelo PPC do curso e, conseqüentemente, pelo próprio currículo de Letras-Português. A divisão entre carga horária para prática e para teoria indica que o estágio é considerado como um espaço reservado a contemplar essas dimensões formativas, no entanto, tal configuração aponta para o reforço da segregação entre ambas na formação docente. Embora não se faça referência explícita a respeito da relação teoria-prática na ementa, nos objetivos, na metodologia, na avaliação e no conteúdo programático, entendemos que o funcionamento e as atividades requeridas pelo componente estabelecem a necessidade dessa articulação. Quanto aos títulos sugeridos na bibliografia, dirigem-se primordialmente a discussões em torno de leitura, literatura, análise linguística, produção de textos, oralidade, currículo, avaliação, gêneros textuais, prática docente e livro didático, ou seja, todos voltados a promover reflexões sobre o contexto escolar e sobre o trabalho do professor de língua portuguesa/literatura da educação básica.

Tendo em vista as questões até então suscitadas neste trabalho, o capítulo seguinte é destinado às nossas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as questões discutidas em torno da formação docente, esta pesquisa foi realizada com o intuito de analisar as concepções de teoria e de prática dos professores do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Como foi demonstrado na discussão dos dados, nosso objetivo geral foi identificar e discutir as concepções de teoria e de prática desses professores e suas implicações nas respectivas práticas docentes. Como objetivos específicos, propusemo-nos a analisar as concepções de teoria e de prática dos professores da área de referência e da área pedagógica do curso, verificando convergências e/ou

afastamentos de acordo com a natureza da área de atuação do professor investigado; analisar como, na prática docente dos sujeitos da pesquisa, é tratada a articulação teoria-prática e, por fim, verificar se há indicativos da relação/articulação teoria-prática no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos programas dos componentes curriculares ministrados pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Para tanto, realizamos entrevistas e observações de aula de dois professores do referido curso, sendo um da área de referência e um da área pedagógica. Também analisamos o PPC dessa licenciatura – procurando verificar como essa relação está posta -, bem como os programas dos componentes curriculares ministrados pelos docentes, a saber: Teoria da Literatura I: Formação e Estágio Curricular Supervisionado em Português IV. Para o tratamento dos dados, procuramos apoio nos pressupostos da Análise do Discurso, a partir das formulações de Dominique Maingueneau, entendendo os dados obtidos como construções discursivas. Assim, é comum aos dois sujeitos da pesquisa a referência à inseparabilidade da teoria e da prática, que também é um dizer que se situa no campo da educação e é partilhado socialmente, mas cada indivíduo entende essa relação de modo distinto.

A partir do *corpus* obtido na entrevista semiestruturada realizada com P1-AR(TL), professor da área de referência, e das categorias que definimos para a análise, pudemos observar que sua concepção situa teoria e prática em campos polarizados no âmbito da formação de professores. Tal concepção é reiterada pela forma como esse sujeito entende o seu papel enquanto formador na licenciatura, ao não estabelecer distinção entre a sua atuação na formação docente e na do bacharel. A esse respeito, P1-AR(TL) tende a recuperar discursos que desqualificam as especificidades da formação do professor e a enaltecer a preparação profissional do aluno bacharel, considerando-o, inclusive, mais competente para o que se propõe a fazer, em comparação com o licenciando. Essa compreensão, conforme foi apresentado, pode ter relação com a organização do curso e do programa do componente curricular que acompanhamos – Teoria da Literatura I: Formação -, que reúne em uma mesma turma alunos dos dois cursos: licenciatura e bacharelado. Mesmo após a reforma curricular de 2010, cujo propósito foi oferecer uma formação mais específica para cada profissional e tornar mais sólida a do professor, esse objetivo parece não ter sido completamente alcançado.

A compreensão de P1-AR(TL) sobre a licenciatura também revela estar intimamente relacionada à modesta aproximação desse sujeito com a realidade da educação básica. Nesse sentido, esse docente mostra perceber a escola como um campo simples e homogêneo, e estende essa percepção aos agentes que a constituem. Isso também é reiterado pela oposição estabelecida por P1-AR(TL) entre professor universitário – cujo *ethos* está ligado a um

prestígio social e à detenção e produção de altos saberes - e professor da educação básica – visto como reproduzidor de saberes e, por isso, socialmente desprestigiado. Em decorrência disso, esse sujeito endossa o discurso que concebe o professor do ensino superior como pesquisador, enquanto o docente da educação básica é entendido como empirista, acomodado e alguém que estuda pouco, o que reforça os estigmas que rodeiam a profissão.

De acordo com o que foi dito na entrevista, a importância dos componentes curriculares ministrados por P1-AR(TL) para a formação do licenciando, incluindo-se aquele que acompanhamos durante a investigação, estaria no fato de contribuírem para o estudo da literatura na escola, de maneira a ratificar o caráter historicista que tradicionalmente se atribui a essa disciplina no contexto escolar. Quanto a isso, o PPC da licenciatura em Letras-Português, apesar da última reforma, permanece com uma configuração semelhante à que se estabeleceu nos primeiros cursos de Letras do país, promovendo, ainda, a desarticulação entre estudo da língua e da literatura, além de ainda manter, sobretudo na área de referência, um distanciamento da educação básica, conforme pôde ser analisado no programa do componente Teoria da Literatura I: Formação.

Quanto ao conhecimento e envolvimento na última reforma curricular e na que está sendo feita atualmente, P1-AR(TL) considera que a área de referência, sobretudo os estudos literários, obteve ganhos nas duas reformas, mas que o resultado poderia ser melhor, caso houvesse mais professores no núcleo de literatura. Ficam evidentes, portanto, o jogo de poder e as disputas que caracterizam a definição do currículo. Essas disputas se tornam ainda mais claras quando P1-AR(TL) afirma que, para que a literatura ganhasse mais espaço, seria preciso que a “pedagogia” cedesse mais de suas horas, ainda que a área pedagógica tenha carga horária inferior à da área de referência. Ao oferecer como opção exclusiva que a área pedagógica - e não outro núcleo da área de referência - ceda espaço no currículo, P1-AR(TL) indica desconsiderar a formação específica para a docência, valendo-se também do rebaixamento do discurso outro para dar legitimidade ao seu. No campo da educação, esse sujeito tende a reconhecer a prática como sinônimo de praticismo, ou seja, atribui-se a ela significado pejorativo. Reflexo disso pode ser verificado em suas aulas, ao não estabelecer diálogo com o campo profissional do professor. Tendo em vista que, para o nosso sujeito de pesquisa, um bom aluno é aquele que tem um conhecimento amadurecido em sua área, ele indica desconsiderar a educação como área de conhecimento. Essa concepção é reiterada pelo PPC, quando atribui, por exemplo, aos componentes da área de referência a categoria de disciplina teórica.

No interior dos componentes curriculares, P1-AR(TL) percebe a teoria como explicação de obras literárias, enquanto estas seriam a prática. Nesse sentido, a teoria serviria como esclarecedora da prática, precedendo-a. Uma vez munido da teoria, o licenciando poderia compreender de maneira satisfatória determinada obra lida. Isso evidencia um entendimento de teoria como precedente da prática, como algo que lhe é maior. O mesmo pode ser observado na prática do professor, quando recorre à leitura de conceitos da teoria literária e exemplifica a partir de obras clássicas. Isso também se manifesta no currículo apresentado no PPC, no qual os componentes referentes à Teoria da Literatura antecedem os da Literatura Brasileira. O entendimento de P1-AR(TL), portanto, está em diálogo com o documento produzido na instituição. Este, como foi apresentado neste estudo, apesar de dialogar com as DCN (2002) sobre promover a relação teoria-prática ao longo da formação, não se faz cumprir nos componentes do currículo.

A partir do *corpus* obtido na entrevista semiestruturada realizada com P2-AP(EST), professor da área pedagógica, pudemos observar que este sujeito estabelece uma constante correlação entre teoria e prática. Essa concepção repercute na maneira como P2-AP(EST) compreende o seu papel como formador na licenciatura, que é atuar na graduação, a fim de sensibilizar docentes e estudantes do curso sobre a especificidade da formação para a docência. Nesse sentido, esse sujeito procura vincular a atividade docente à ideia de profissionalização, quando caracteriza os licenciandos, por exemplo, como “engenheiros didáticos” na entrevista a nós concedida. A intenção de iniciar o estagiário no reconhecimento de si enquanto profissional é constantemente reiterada durante as aulas que observamos, o que demonstra conformidade de P2-AP(EST) com as lutas históricas travadas em favor da valorização dos saberes docentes e da educação como campo de conhecimento.

O entendimento de P2-AP(EST) em torno das questões que envolvem a licenciatura parece decorrer de sua compreensão mais ampla a respeito da realidade da educação no país, bem como do contexto específico da educação básica. Assim, esse sujeito evidencia perceber a escola como campo complexo, construtor de conhecimento, promotor de reflexão, ao mesmo tempo em que é, também, objeto dessa reflexão. Nessa conjuntura, o professor da educação básica é concebido por P2-AP(EST) como pesquisador, cuja preparação deve se dar ainda na graduação, o que contribui para transformar a ideia socialmente compartilhada em torno da atividade docente.

A partir do que foi informado na entrevista, P2-AP(EST) reconhece que os componentes curriculares que ministra, principalmente os estágios, são responsáveis por fazer os licenciandos se sentirem realmente em um curso de formação para professores, uma vez

que inserem o aluno da graduação na realidade escolar, algo que, segundo P2-AP(EST), os próprios licenciandos alegam ser escasso ou mesmo ausente nos componentes da área de referência. Nesse sentido, esse sujeito da pesquisa recorre ao argumento de autoridade dos alunos do curso para apoiar e dar legitimidade ao que diz. Assim, em conformidade com os estudos mais recentes, o estágio é percebido por P2-AP(EST) como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, que possibilita ao aluno o contato direto com sua prática profissional e exige uma contínua reflexão a respeito do trabalho docente, desde o planejamento até a avaliação.

No entanto, P2-AP(EST) reconhece a necessidade de os outros componentes curriculares do curso também compartilhem das responsabilidades formativas atribuídas ao estágio. Com a elaboração do PPC e a conseqüente reconfiguração curricular, percebemos que, nesse ponto, a modificação do nome “Práticas de Ensino de Português” para “Estágio Curricular” anuncia a adoção de uma nova posição discursiva e um novo entendimento a respeito da formação e do trabalho docente, indicando que ele não se restringe a executar tarefas. Quanto ao programa desse componente, apesar de institucionalmente ser exigida a atribuição de carga horária específica para teoria e para prática, a ementa, os objetivos, a metodologia, a avaliação, o conteúdo programático e as bibliografias indicadas convergem com o que P2-AP(EST) diz na entrevista e faz em sala de aula.

Embora P2-AP(EST) não tenha participado da reforma que culminou no currículo atualmente vigente, ele soube estabelecer relações com o anterior baseado em sua experiência como ex-aluno da instituição, o que lhe permitiu comparar os dois contextos a partir de duas posições diferentes. Quanto à reforma que está em curso, P2-AP(EST) se mostra como sujeito que tem forte atuação e conhecimento a respeito do que é discutido e decidido. Apesar de avaliá-la como positiva, esse sujeito considera que alguns problemas permanecerão, principalmente no que concerne à posição ainda não assumida pelo curso de se perceber enquanto licenciatura. Ainda assim, ele procura, em suas aulas, preencher lacunas deixadas ao longo do curso na formação do licenciando. Reconhecendo o caráter provisório das reformas e a necessidade de contínua reflexão sobre a formação docente, P2-AP(EST) acredita que será necessário haver uma avaliação num período posterior à implantação do novo currículo.

Considerando o que até aqui foi discutido, constata-se que P1-AR(TL) concebe teoria e prática como elementos dicotômicos, estabelecendo uma relação de hierarquia entre ambas. Nesse sentido, ele tende a privilegiar os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos. Disso decorre a sua tendência a desconsiderar as especificidades da formação docente e a retomar o discurso que não reconhece o professor enquanto profissional, o que

também se revela em sua prática docente. Sua concepção, a partir do que foi analisado, demonstra estar intimamente relacionada à sua formação profissional, ao compartilhamento da visão institucional e da sua localização no curso como professor da área de referência.

Por sua vez, P2-AP(EST) concebe teoria e prática enquanto práxis na formação docente, o que significa reconhecer a educação enquanto totalidade, como interpretação e guia de transformação da realidade. Nesse sentido, P2-AP(EST) considera a educação como campo de conhecimento e compreende que a formação e a prática profissional de professores mobilizam um conjunto de saberes indissociáveis de áreas diversas. Suas concepções, portanto, mostram-se em estreita relação com sua formação, com o discurso propagado nos últimos tempos na área da educação e com a posição que ocupa no curso em que atua, o que se manifesta em sua prática docente.

Em vista disso, é possível dizer que a prática docente dos dois sujeitos investigados neste estudo - incluindo o modo como conduzem os componentes curriculares por eles ministrados - tem relação direta com suas concepções em torno da relação teoria-prática. Além disso, concluímos que os discursos dos indivíduos se relacionam com aqueles produzidos socialmente no interior das áreas por eles ocupadas. Quanto ao atual PPC da licenciatura em Letras-Português, apesar de seu texto sugerir que a articulação teoria-prática seja promovida ao longo de todo o percurso formativo, abre margem para que a relação de oposição permaneça nos componentes curriculares.

Este estudo nos permitiu compreender como professores da licenciatura em Letras-Português concebem a relação teoria-prática na formação e como isso se manifesta em suas práticas docentes. O processo em que se deu este trabalho nos fez entender que pesquisar é estabelecer diálogos com outros estudos, o que nos permite alargar a nossa visão a respeito dos fenômenos que nos propomos a investigar, ao mesmo tempo em que desperta em nós novos questionamentos, tendo em vista que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2013, p.29).

Consideramos importante destacar que nosso trabalho é resultado da investigação de um número restrito de sujeitos, e que os acompanhamos em componentes curriculares específicos, em um determinado período em que estivemos em campo. Reconhecendo, por isso, as limitações de nossos dados, não podemos incorrer em conclusões definitivas sobre as práticas dos docentes investigados ou sobre todos os sujeitos que atuam nas duas áreas que investigamos (referência e pedagógica). Ainda assim, acreditamos na pertinência e validade de nossa pesquisa para contribuir com as discussões em torno da formação docente, principalmente no contexto de uma nova reforma curricular que está atualmente em curso.

Nesse sentido, continuamos a questionar: a atuação do professor universitário no campo das disciplinas pedagógicas deixa-o mais atento ao estabelecimento da relação teoria-prática na formação docente? Esta pergunta nos permite apontar novas possibilidades de estudos, sendo possível ampliar a pesquisa com uma população maior de sujeitos e seus trabalhos em outros componentes curriculares. Outra possibilidade de estudo consiste na investigação da relação teoria-prática para sujeitos convocados a fazer a oferta compartilhada de componentes, percebendo como se dá esse diálogo no docente que transita tanto pela área de referência quanto pela pedagógica do curso. Tais questões podem apontar novos elementos a partir dos quais podem ser possíveis novas reflexões no âmbito da licenciatura.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, mai./ago. 2004.

BAGNO, Marcos. **Curso de Letras? Pra quê?**. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.

BATISTA NETO, José. Formação de professores, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTI, M. A. da S. (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 37-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resoluções n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2001, e n. 2/2002**.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 4ª edição. 2014. p. 295-316.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 2005.

_____. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.] (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 24-02-2014.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. In: **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 2, nº2, 1/2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ethos: um percurso da retórica à Análise do Discurso. In: **Revista Pandora Brasil**, n. 47, out./2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/ethos/priscila.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: **Paidéia**, vol. 14, n. 28, Ribeirão Preto, p. 139-152, mai./ago. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 136-167.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. (Um manual prático)**. Petrópolis: Vozes. 12 ed. 2014, p. 64-89.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das Letras, o pomo da discórdia**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2018.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Trad.: Cecília de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad.: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCHESAN, M. T. N.; RAMOS, A. G. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. In: **Domínios de Lingu@gem Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 1, 2012, p. 449-460.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

NÓVOA, Antonio. In: **Olh@res**, Guarulhos, v.1, nº1, p. 416-418, Maio/2013.

ORLANDI, E. P. Texto e Discurso. In: **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 9, n. 23, 1995.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, v.35, n.1, p.1-13. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2925/3849>

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Simulacro e interdiscurso em slogans**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART155.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2018.

RODRIGUES, C. S. D. **Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo das falas de docentes e discentes do curso de pedagogia da URCA**. 2009.

133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O Currículo como Fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues; PEREIRA, Bruno Gomes. Estágio supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 10, n. 1, p.146-165, jan./mar. 2016.

SOARES, A. F.; SELLA, A. F.; COSTA-HÜBES, T. Maingueneau. In: **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 261-279.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUERICE_TARDIF.pdf. Acesso em 25-06-2015

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado 2016-2018
Concepções de teoria e de prática de professores do curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE
e suas implicações nas disciplinas do curso
Elaine Emanuela de Lima

PERFIL: Esta seção destina-se a traçar um perfil dos participantes da pesquisa.

Nome: _____

Telefone (posterior contato): _____

E-mail: _____

Sexo: () Masculino () Feminino () Outros

Faixa Etária: () 25-35 () 36-50 () 51-60 () 61-70 () acima de 70

EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA: O conjunto de informações abaixo solicitadas nos servirá para identificarmos as possíveis experiências e o contato com a docência.

Formação inicial (curso): _____

Formação stricto sensu: () Mestrado. Área: _____

() Doutorado. Área: _____

() Pós-Doutorado. Área: _____

Tempo de experiência como docente: _____

Tempo de experiência como docente na UFPE: _____

Disciplinas que leciona:

Esteve envolvido com as discussões acerca da reforma curricular do curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE (2010)?

() Sim () Não

2017-2020 Concepções de teoria e de prática de docentes do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE

Concepções de teoria e de prática de professores do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE

Prezados(as) professores(as), este é o questionário aplicado na primeira etapa da nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da UFPE. A partir das respostas obtidas, vamos montar um perfil profissional dos atuais professores do curso de Letras-Português da UFPE, a partir de tais dados, selecionamos os sujeitos da nossa pesquisa.

***Obrigatório**

PERFIL

Escolha o endereço de e-mail a ser usado para contato com os participantes da pesquisa.

1. Nome *

2. Telefone (poderá ser omitido) *

3. E-mail *

4. Sexo *

Indicar apenas uma opção.

Masculino

Feminino

Outro

https://docs.google.com/forms/d/1Y3DOLVROMLZLH4FQ/view 10

2017-2020 Concepções de teoria e de prática de docentes do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE

5. Faixa etária *

Indicar apenas uma opção.

25-36

35-50

51-60

61-70

acima de 70

EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA

6. Fornecimento de informações adicionais para identificarmos as possíveis experiências e o contexto de docência.

6. Formação Inicial (curso) *

Formação strictu sensu

7. Mestrado (Arquitetura) *

8. Doutorado (Arquitetura) *

9. Pós-Doutorado (Arquitetura) *

https://docs.google.com/forms/d/1Y3DOLVROMLZLH4FQ/view 20

2017-2020 Concepções de teoria e de prática de docentes do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE

10. Tempo de experiência como docente na educação básica *

11. Tempo de experiência como docente na educação superior *

12. Tempo de experiência como docente na UFPE *

13. Disciplinas compen em b cursulares que leda na UFPE *

14. Este é o seu endereço de e-mail ou o endereço de e-mail a ser utilizado para o curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE (Obrigatório) *

Indicar apenas uma opção.

Sim

Não

Powered by Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1Y3DOLVROMLZLH4FQ/view 30

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista semiestruturada

- 1) Como se deu a sua escolha pelo curso de Letras e para atuar na formação de professores?
- 2) De que problemas sofre a formação de professores de Letras da UFPE?
- 3) Como você define o seu papel enquanto formador de professores?
- 4) Levando em conta que a nossa pesquisa é sobre concepções do professor formador, como você entende a relação teoria-prática? Como você situa essa questão no interior do curso de licenciatura em Letras da UFPE?
- 5) Para você, qual é o papel da teoria-prática na formação docente?
- 6) Qual é o espaço das dimensões teórica e prática no currículo do curso de Letras-Português da UFPE? Há uma relação consistente, na sua opinião?
- 7) No que se refere ao curso de licenciatura, há alguma relação entre as dimensões teórica e prática nos conteúdos do(s) componente(s) curricular(es) que você ministra?
- 8) Que importância e/ou contribuições você atribui ao componente curricular que você ministra para a formação de futuros docentes da educação básica?
- 9) O conteúdo programático do componente curricular que você ministra tem alguma relação com os conteúdos ensinados na escola básica?
- 10) Você esteve envolvido(a) nos debates e discussões das DCN das licenciaturas de 2002 e da construção do PPC atual de Letras-Português (2010)? Conte-me como foi a sua participação ou os motivos que o(a) levaram a não participar.
- 11) Você está envolvido(a) nos debates e discussões das DCN das licenciaturas de 2015? Fale-me sobre a sua participação e conhecimento a respeito ou quais são os motivos que o(a) levaram a não participar dela.
- 12) Quais foram os ganhos e as perdas que o novo modelo curricular proporcionou ao curso, na sua opinião? Elenque-os por grau de importância.
- 13) Há algo que não é contemplado no atual currículo do curso (de maneira geral) e que você acha que é necessário ser incluído?
- 14) Há algo que não é contemplado no(s) componente(s) curricular(es) que você ministra e que você acha que é necessário ser incluído?
- 15) Você gostaria de acrescentar mais algum ponto?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA**CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE PRÁTICA DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS DISCIPLINAS DO CURSO**

Professor observado: _____ N° da aula:

Data: _____

Roteiro de observação

1) Objetivos da aula
2) Conteúdos trabalhados em sala
3) Discussões/procedimentos adotados pelo professor durante a aula
4) Materiais utilizados na aula (textos trabalhados e recomendados para estudo)

5) Atividades propostas
6) Intervenções dos alunos durante a aula e réplicas do professor
7) Indícios da concepção da relação teoria-prática na prática do professor observado

ANEXO 1 – PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO



PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

x	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

x	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE736	Teoria da literatura I: Formação	4h	-	04	60	1º

Pré-requisitos		Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	--	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

Teoria da literatura: conceitos fundamentais. Introdução à abordagem literária. Introdução às principais

correntes críticas e seus respectivos pressupostos teórico-metodológicos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. O papel da Teoria da literatura face ao discurso literário e à relação de produção e recepção (autor, obra, leitor).
2. A literatura como forma específica de discurso - noções fundamentais para análise: conceito de literariedade, funções da linguagem (função poética), a problemática estética, literatura e realidade.
3. Introdução ao estudo dos gêneros e formas literárias: elementos constitutivos da ficção e da poesia.
4. O discurso literário enquanto discurso de representação: articulação entre a literatura, seu contexto sócio-histórico e outras modalidades discursivas (história, sociologia, etc).
5. Intertextualidade e dialogismo.
6. Introdução às diferentes formas de abordagem teórico-crítica da literatura.
7. Análise de textos literários.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*.

CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia. In: *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*.
_____. *Na sala de aula: caderno de análise literária*.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. in: EIKENBAUM, B. et alii. *Teoria da literatura: formalistas russos*.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*.

LEITE, Lígia. *O foco narrativo*.

POUILLON, Jean. *O tempo no romance*.

ROSENFELD, Anatol et al. *A personagem de ficção*.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*.

PLATÃO. *A República* (livros III e X)

Letras

Letras

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO OU ÁREA

ANEXO 2 – PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input type="checkbox"/> Disciplina <input type="checkbox"/> Atividade complementar <input type="checkbox"/> Monografia	<input type="checkbox"/> ? Prática de Ensino <input type="checkbox"/> Módulo <input type="checkbox"/> Trabalho de Graduação
---	---

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/> ELETIVO	<input type="checkbox"/> OPTATIVO
---	----------------------------------	-----------------------------------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
TE712	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS 4	30	60	4	90h	8º
Pré-requisitos	TE716	Co-Requisitos		Requisitos C.H.		

EMENTA

Regência de turma de Língua Portuguesa / Literatura no ensino médio. Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe... etc.).

OBJETIVO(S) DO COMPONENTE

Elaborar um projeto didático da disciplina objeto do estágio e vivenciá-lo numa turma de ensino médio (1º ao 3º ano), participando das demais atividades pedagógicas implicadas na docência.

PLANO DE ATIVIDADES:

1. Inserção no campo de estágio

- * definição do campo de estágio e do grupo-classe no qual se fará a intervenção
- * contato com o professor-supervisor do estágio

2. Caracterização do grupo-classe

- * observação com vistas ao diagnóstico global e específico

3. Planejamento de ensino

- * análise do projeto político-pedagógico da rede de ensino/escola
- * análise do projeto curricular da área de ensino
- * análise do projeto didático do professor-supervisor para a série/turma/ano/ciclo em questão
- * análise da metodologia de ensino do professor-supervisor
- * elaboração do próprio projeto didático e/ou ajustes no projeto didático do professor supervisor

4. Regência do grupo-classe

5. Avaliação do ensino-aprendizagem

METODOLOGIA

Nas aulas serão vivenciadas diferentes metodologias, experiências e técnicas de ensino, tais como:

- exposição dialogada;
- seminário;
- leitura e discussão de textos;
- debate / discussão dirigida;
- apresentação e discussão de filmes;
- análise de situações pedagógicas vivenciadas no estágio;
- palestras;

- visitas orientadas;
- relatos de experiência;
- outras.

AVALIAÇÃO

A avaliação será baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem:

- projeto didático de regência
- relatório de estágio;
- outros.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Processo de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Língua Portuguesa e Literatura – concepção, execução, avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABAURRE, Maria Bernadete e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. Leitura – teoria e prática, ano 17, no 31, jun./1998, p. 05-26.

BASTOS, Neusa Barbosa (org.). Discutindo a prática docente em língua portuguesa. São Paulo: IPPUC/SP, 2000.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

DIONÍSIO, Angela e BESERRA, Normanda S. (orgs.). Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro; Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachele BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

EVANGELISTA, Aracy M. alii. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Intermédio, Cadernos CEALE, vol. III, ano II, outubro, 1998, Belo Horizonte: CEALE/ Formato.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, p. 127-131.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. Em: _____. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Práticas

avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19-31.

MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (orgs.). Avaliação em língua portuguesa – contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. *Presença Pedagógica*, v. 2, no 7, jan./fev., 1996, p. 41-53.

MENDONÇA, Márcia R. S. (coord.). Diversidade textual – propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008. _____. e BUNZEN, Clecio. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. Em: AZEREDO, J. C. (org.). Língua portuguesa em debate – conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86. *REVISTA Nova escola*. O aprendizado que vem da vida do próprio aluno. Ano IX, no 78, set./94, p. 10-20. Reportagem de Carlos Mendes Rosa.

ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOUSA, Maria Ester V. e VILAR, Socorro de Fátima P. (orgs.). Parâmetros curriculares em questão – ensino médio. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2004.

SUASSUNA, Livia. Ensaio de pedagogia da língua portuguesa. Recife: Editora da UFPE, 2006. SUASSUNA, Livia. Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira e COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. Em: MENDONÇA, Márcia R. S. e BUNZEN, Clecio. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. AZEREDO, José Carlos. (org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. BASTOS, Neusa Barbosa (org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto G. Aula de português – discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB/CNE no 3, de 26/09/98, Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CEB/CNE no 2, de 7 de abril de 1998.
- BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 1 a a 4a série. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5 a a 8a série. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. SEMTEC/MEC. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio; parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.
- BRITO, Eliana Viana. (org.). PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.
- CABRAL, Loni Grimm e GORSKI, Edair M. (orgs.). Linguística e ensino – reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998.
- CEREJA, William R. & MAGALHÃES, Teresa Cochar. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.
- CHIAPPINI, Lúgia. (coord. geral). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997, vols. 1 a 13.
- CITELLI, Adilson. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. Em: MARTINS, M. H. (org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991, p. 11-17.
- CLEMENTE, Elvo e KIRST, Marta Helena (orgs.). Linguística aplicada ao ensino do português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- CORACINI, Maria José. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.
- COSCARELLI, Carla V. A nova aula de português: o computador na sala de aula. Presença Pedagógica, v. 5, no 26, mar./abr. 1999, p. 29-35.
- DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- FARIA, Maria Alice. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996.
- FARIA, Maria Alice. O jornal na sala de aula. 6 ed., São Paulo: Contexto, 1996.
- FARIA, Maria Alice. Parâmetros curriculares e literatura – as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.
- GANDIN, Adriana Beatriz. Metodologia de projetos na sala de aula – relato de uma experiência. 2.ed., São Paulo: Loyola, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena C. A escrita e o outro – os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. Revista de Educação da AEC, ano 25, no 101, out.-dez./1996, p. 71-81.

GERALDI, João Wanderley. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. Em: _____. Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, p. 65-77.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. Leitura – teoria e prática, ano 06, nº 09, jun./1987, p. 03-07.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. Em: MARTINS, M. H. (org.) Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53. GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. GERALDI, João Wanderley e outros. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. D.E.L.T.A., vol. 12, no 2, 1996, p. 307-326.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed., Porto Alegre: Artmed, 1998. HOFFMANN, Jussara. Avaliando redações – da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002. HUBNER, Regina Maria (org.). Quando o professor resolve. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, Rodolfo. 1986. A linguística e o ensino da língua portuguesa. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes. ILARI, Rodolfo. O que significa ensinar língua materna? Anais do XIII Seminário do GEL. UNESP/ILCSE, Araraquara, 1986, p. 207-226.

KAUFMAN, Ana María e RODRÍGUEZ, María Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Sílvia E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, B. (org.). Formação do educador, avaliação e currículo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999, p. 163-183.

MARTINS, Angela Maria e MARINHO, Jorge Miguel (coords.). Língua Portuguesa. 2.ed., São Paulo: FDE, 1988 (série Diário de Classe).

MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. A produção escrita da criança e sua avaliação. *Leitura – teoria e prática*, ano 11, no 22, dez./1993, p. 26-40.

MILANEZ, Wânia. Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. (2): 31-41. Madrid, *Infancia y Aprendizaje*, 1996. [Trad. bras. de Roxane Helena Rodrigues Rojo: Um decálogo para ensinar a escrever. São Paulo, PUC-SP, s/d. (Mimeo.)]

PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. e GAVAZZI, Sigrid (orgs.). Da língua ao discurso – reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Língua Portuguesa. Recife: SEDUC, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Orientações teórico-metodológicas – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Recife: SEDUC, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Orientações teórico-metodológicas – Ensino Médio – Língua Portuguesa. Recife: SEDUC, 2008.

POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 07-15.

REVISTA Nova Escola. Como trabalhar o erro. Ano VII, no 60, set./1992, São Paulo: Abril Cultural, Fundação Vitor Civita.

ROCCO, Maria Thereza F. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. Em *Aberto*, ano 16, n o 69, jan.-mar./1996.

SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Elisieth M.; FIGUEIREDO, Maria Edna M.; BORBA, Vicentina Maria R. e SUASSUNA, Lívia. Leitura, produção de texto e análise linguística – articular para melhor avaliar. Em: CARVALHO, Maria Helena C. (org.). *Avaliar com os pés no chão da escola – reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000, p. 75-117.

SOARES, Magda B. Novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no 1o grau. Em: CONHOLATO, M. C. e CUNHA, M. C. A. (coord.). *A didática e a escola de 1o grau*. São Paulo: FDE, 1991, p. 115-126.

SOARES, Magda B. *Português através de textos*. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor.

SOARES, Magda B. Português – uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, Magda B. Que professores de português queremos formar? Movimento, no 3, maio, 2001, p. 149-155.

SUASSUNA, Débora. Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos. Recife: Bagaço, 2004.

SUASSUNA, Livia. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. Leitura – teoria e prática, ano 13, no 24, dez./1994, p. 83-90. ZILBERMAN, Regina. O livro didático e o ensino de literatura na escola. Leitura – teoria e prática, ano 03, no 04, dez./1984, p. 03-15.

ANEXO 3 – HAICAI

l (a
l e
a f
f a
l l
s)
o n e
l
i n e s s

E. E. Cummings

**ANEXO 4 – 2º ATIVIDADE AVALIATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR
TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO**

2º EXERCÍCIO ESCOLAR

TEORIA DA LITERATURA 1

1. Faça uma análise comparada entre o Formalismo, o Estruturalismo e o Pós-estruturalismo. Desse estudo comparativo, assinale 3 (três) tópicos que são comuns entre essas escolas teóricas e 3 (três) tópicos de cada escola teórica que são distintos entre si (no caso, 3 tópicos do Formalismo, 3 do Estruturalismo e 3 do Pós-estruturalismo).

- Prazo de entrega do trabalho: 18 de dezembro de 2017, segunda-feira, às 15 horas, na sala da Associação de Estudos Portugueses.

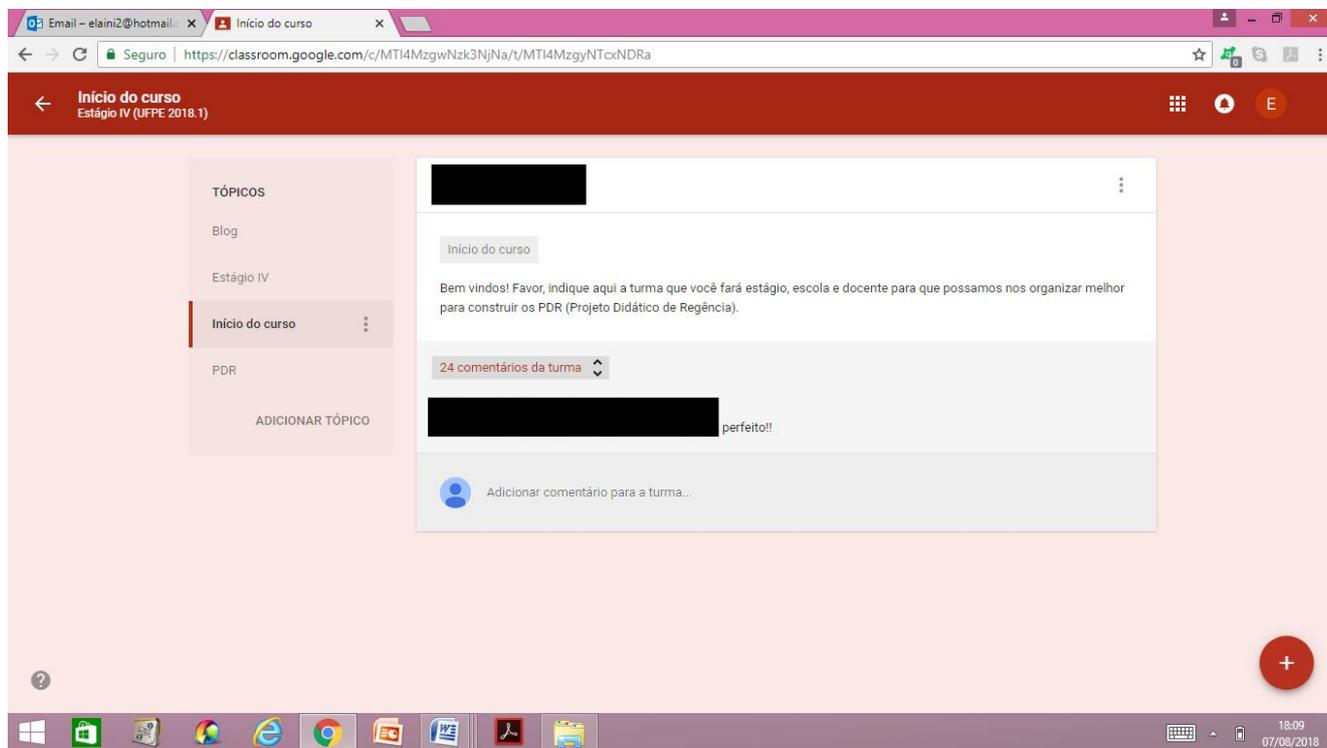
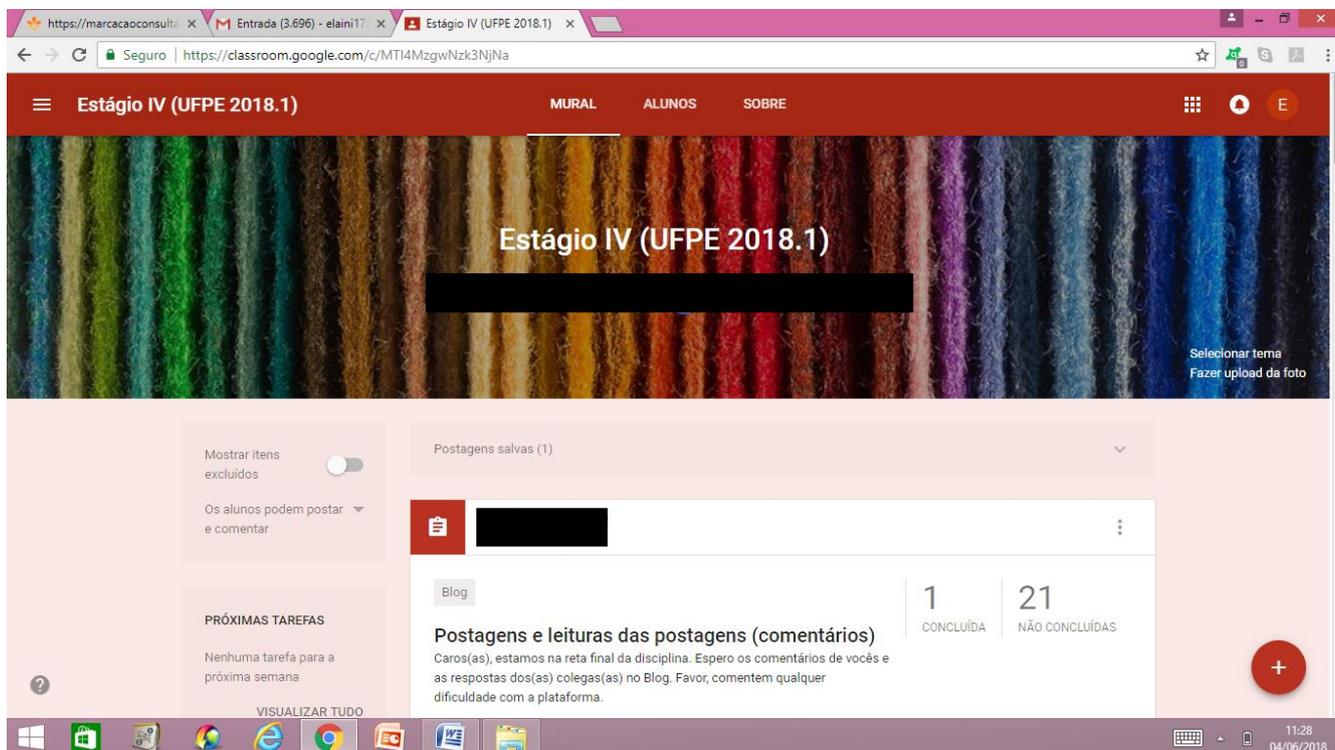
O trabalho pode ser individual ou em dupla.

O trabalho deve ser impresso e não manuscrito.

Máximo de lauda: 6; mínimo: 4.

Espaço: 1,5; letra: Arial; tipo 12.

ANEXO 5 – IMAGEM ILUSTRATIVA DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM



ANEXO 6 – IMAGEM ILUSTRATIVA DO BLOG DA TURMA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS IV

Bem vindos(as)!!
em abril 29, 2018

Caros(as) estagiários,

No mês de Maio, iniciamos a **produção coletiva e interpretativa** das aulas ministradas no Ensino Médio. O nosso objetivo é refletir sobre as aulas do EM, com destaque para o trabalho com a **educação linguística e a educação literária**. Cada estagiário(a) deverá postar um post reflexivo para cada dia de regência, totalizando 20 horas no total.

As postagens precisam apresentar:

- Rica descrição das cenas de sala de aula;
- Discussão teórico-metodológica da aula;
- Análise do processo de aprendizagem da comunidade de aprendizagem;
- Fundamentação teórico-metodológica da aula;



Postagens mais visitadas


Momento inicial: Apresentação do projeto

Algumas dicas:

- Ao lado do título, insiram a turma (2A, 3B, 1F) e a quantidade de aulas no dia (2A1, 2A2, 2A3). Por exemplo: "Leitura de textos de notícias" (3F2), leia-se "duas horas aula no terceiro ano F".
- Procurem usar "marcadores" para cada eixo de ensino: leitura, produção textual, oralidade, conhecimentos linguísticos, literatura. Para usar um marcador, utilize o espaço "marcadores" no lado direito da sua tela.
- Insiram o Local da Postagem com o endereço da escola para que possamos ter acesso ao local do estágio.
- Não citar nome de professores(as) ou de alunos(as). Todos os nomes devem ser fictícios. Utilize, por exemplo, nomes de personagens de romances ou de escritores(as). Professor Lima Barreto, Professora Cecília.

ESTÁGIO POSTAGEM

Local: AV. PROF. MORAES REGO, 1235 - CIDADE UNIVERSITÁRIA, RECIFE - PE, 50670-901, BRASIL

 Este comentário foi removido pelo autor.

RESPONDER

Primeiro momento: Chegamos (3B2)

"A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos."
Marcel Proust


ENCONTRO 01: Apresentação do Projeto Didático de Regência e concepções sobre o Feminismo (2B1)

"O feminismo é uma forma de viver individualmente e de lutar coletivamente."
(Simone de Beauvoir, escritora)

ANEXO 7 – AVALIAÇÃO DE ESTAGIÁRIO REALIZADA PELO SUJEITO DE PESQUISA P2-AP(EST)

Universidade Federal de Pernambuco

Estágio Supervisionado em Português 4

Processo de Avaliação do Projeto Didático de Regência

Pontuação Máxima: 10 pontos

Nome do(a) Estagiário(a): _____

Título do Projeto de Regência: EU SOU O ESPELHO DO MUNDO OU ELE É O MEU?: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DAS PRODUÇÕES DE CRÔNICAS

Processo de produção do Projeto Didático de Regência			
Elaboração didática	Elaboração processual e dialogada com o professor supervisor para ajustes ao longo do processo.	1.0	1.0
	Entrega processual do projeto didático de regência para observação e discussão da prática pedagógica.	0.5	0.5
Organização do Projeto didático de Regência	Apresentação de uma contextualização da turma, relacionando de forma coerente com a proposta de regência.	0.5	0.5
	Fundamentação teórico-metodológica do projeto didático de regência, levando-se em consideração uma proposta reflexiva e sociointeracionista de língua(gem).	1.0	1.0
	Apresentação coerente, organizada e satisfatória dos objetos de ensino, objetivos de ensino e objetivos de	1.0	1.0

	aprendizagem.		
	<p>Apresentação e discussão detalhada dos procedimentos metodológicos das aulas, levando-se em consideração os alunos, os objetivos de ensino e os objetivos de aprendizagem.</p> <p>Textualização de uma aula de língua portuguesa que focaliza as práticas sociais de linguagem e os usos da língua em detrimento de um trabalho “rígido” e “estático” com a língua(gem).</p>	2.0	2.0
	Textualização e organização do tempo das diferentes atividades e eventos que compõem a aula.	0.5	0.5
	Apresentação de uma abordagem integrada dos eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística. Além do trabalho com a educação literária.	1.0	1.0
	<p>Discussão, apresentação e textualização dos processos de avaliação das aulas.</p> <p>Relação dos critérios e instrumentos de avaliação com os objetivos de aprendizagem da aula.</p>	1.0	0.8
	Utilização de recursos didáticos ao longo das aulas, clareza, diversidade e coerência com os objetivos de ensino e aprendizagem.	1.5	1.5
	Elaboração das fichas		

	didáticas, critérios de avaliação e outros materiais produzidos para a regência.		
		Total	9.8

Projeto bem fundamentado e com uma temática importante, além da escolha de um gênero adequado para o EM e para o trabalho com a turma. O projeto está bastante adequado ao ensino de língua materna, com atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Há um trabalho integrado da educação linguística e da educação literária, além de um trabalho com a língua(gem). O PDR apresenta boa compreensão conceitual dos conceitos didáticos e pedagógicos (objetos de ensino, objetivos de ensino, objetivos de aprendizagem, avaliação, etc.). A única lacuna que apresenta é a falta de critérios de avaliação nas aulas. A textualização não é suficiente para compreendermos a riqueza da aula. Senti falta também das referências bibliográficas. Destaco a escolha dos textos, a diversidade de atividades, a autoria das fichas didáticas, o uso do livro didático e outros recursos. Parabéns pelo projeto.

ANEXO 8 – RELATOS DE REGÊNCIA DE AULA POSTADOS NO BLOG POR ALUNO DA TURMA DE ESTÁGIO IV

Primeiro momento: Chegamos (3B2)

em maio 06, 2018

"A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos."

Marcel Proust

Essa passagem do romance "Em busca do tempo perdido", de Marcel Proust, revela muito sobre o Estágio. Quando cheguei na turma, ano passado, em Estágio 2, para observação no Ensino-Médio, eu tive uma visão que estava situada no tempo e no espaço. Porém, quando voltei este ano para a mesma turma, sendo que agora ela era 3º ano, minha lente foi trocada. Meu óculos da observação do ano passado foi totalmente alterado. Dessa vez, eu tinha outro olhar.

Alguns alunos lembravam de mim do Estágio 2, outros não me conheciam pois eram novatos na escola, mas durante o período de observação do Estágio 4, eu fui interagindo com eles, tanto novatos quanto antigos, e pudemos nos conhecer melhor. Como falei, meu olhar mudou do ano passado para esse ano, e enxerguei características da turma que eu não tinha reparado antes, como compreender mais as práticas de leitura deles, assim como as de escrita, compreender mais a realidade social da maioria, perceber como eles lidam com o modelo de educação básica, como é a relação deles com a professora de Português (irei chamá-la de Cecília), a relação com a escola, como eles interagem entre si, as amizades, os "grupinhos" da sala, enfim, diversas características.

A turma é bastante diversa: têm estudantes que leem (obras de autores como Paulo Coelho, Dan Brown, Augusto Cury foram os primeiros que percebi) romances, três ou quatro leem quadrinhos, alguns leem poemas e é unânime que todos gostam de canção. Aliás, esse gosto coletivo por canção é presente e visível, pois toda aula havia um grupo ouvindo em "rodinhas" na sala enquanto a professora não começava a aula. Inclusive, a própria professora Cecília percebia isso e invariavelmente levava canções para as aulas como o objeto de ensino.

Percebido isso, eu decidi começar as aulas do projeto com canção. O tema do meu projeto é **Ritmo e Rebelião: Lutar com Palavras**. A escolha de tal tema se deu porque os estudantes já tinham práticas de leitura e escrita nos gêneros canção e poema, mas, eles demonstravam a necessidade de compreender a realidade do próprio mundo: as desigualdades, as resistências, as opressões, o fazer político. Então, eu decidi montar o projeto em torno dessa temática, porém, voltado para a arte literária: escolhi como objetos de ensino os gêneros canção, poema e conto. São os três gêneros que norteiam todo o projeto.

Como diz o trecho de Proust citado acima, quando entrei na sala como professor-estagiário, eu tive um novo olhar sobre a turma. Mais uma vez, eu descobri a turma. Ser professor estagiário é estar entre dois campos: aluno da universidade e professor da turma. Você é um pouco de cada. O título da postagem tem "chegamos", pois eu e o projeto chegamos na turma, no meu primeiro dia de aula. Assim que entrei na sala e fui para a frente da turma, deu um nervosismo, mas quando dei o primeiro "bom dia", a ansiedade passou. A partir do "bom dia", eu me tornei professor da turma. A professora Cecília me deixou tranquilo, dizendo que eu conseguiria fazer um bom trabalho, em todo momento ela estava sentada e assistindo a aula. Eu comecei a aula me apresentando novamente: expliquei o que era os Estágios (focando no Estágio 4), o que era um curso de Licenciatura, por que devíamos fazer um Estágio supervisionado de regência e porque eu escolhi essa escola e a turma deles, o 3ºB. Além disso, apresentei o projeto (título, os gêneros a serem trabalhados, a temática) e fui vendo a reação deles, a maioria se mostrou curioso com o título. Perguntei o que eles esperavam das minhas aulas e desse projeto, tímidos, alguns não falaram, já outros que são mais abertos a falar, disseram que esperavam "aulas com coisas críticas", "textos legais", "música pra gente cantar e pensar" e, com um tom mais cômico, um aluno disse "fazer protesto na rua".

Eu disse que esse era o caminho, mas não tanto. Para começar a aula de fato, eu coloquei para tocar a canção "[Racismo é burrice](#)", do Gabriel O Pensador. Uma aluna e um aluno conheciam a canção, os outros não. Durante a reprodução, eles escutaram concentrados, prestando atenção. Quando acabou, eu fiz três questionamentos: a) qual a temática da canção? b) como identificamos as críticas nesse texto? c) qual a posição do eu-lírico?.

Foram perguntas básicas apenas diagnosticar se entenderam a canção numa primeira escuta. Os (as) estudantes foram receptivos com o texto, disseram que gostaram e queriam ouvir de novo. Fomos discutindo sobre a canção: a temática, alguns versos específicos e só então eu disse que era de Gabriel O pensador. Depois, eu reproduzi a canção novamente, mas agora eu distribuí a letra

para cada um acompanhar a canção ouvindo e lendo. Além disso, eu pedi para que fossem destacando as partes que mais lhe chamaram atenção ou interesse.

Alguns alunos (as) destacaram quase toda a canção. Como a aula é um acontecimento, segundo Geraldi, eles pediram para ouvir mais uma vez, só que dessa vez, eles queriam cantar. A professora já tinha me dito antes que eles gostavam de cantar. Eu disse que em breve podíamos cantar, mas antes eu queria ouvir deles as partes que mais lhe chamaram atenção e o porquê. Foi interessante notar como os estudantes justificaram a escolha dos versos que lhe chamaram atenção, alguns disseram "por que ele fala uma verdade", "por que esse verso fala de algo que acontece sempre", "por que há uma construção da história do Brasil", ao se referir a versos que analisam a formação miscigenada do povo brasileiro. Fomos analisando a maioria dos versos da canção, até que chegou em um que diz "É revistado e humilhado por um guarda nojento/Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia". Nesse momento, um aluno falou que já tinha levado "baculejo" da polícia muitas vezes. Até que outro também confirmou. Então, eu perguntei quem já tinha sido abordado pela polícia na rua, no chamado "baculejo". Foi lamentável notar que três meninos disseram que sim e uma menina também. Aliás, os alunos que levantaram a mão eram negros em sua maioria. Nisso, eles disseram que "o que tem na música é verdade mesmo", "eles só revistam a gente pela cor, né, boy". Nesse momento, eu percebi que eu estava com o projeto certo para essa turma. Os alunos conseguiram relacionar sua realidade e questioná-la através da leitura daquele texto.

A aula foi interrompida pelo intervalo, pois são duas aulas geminadas mas com o intervalo no meio. A professora disse que eles gostaram daquele texto, que eu tinha dado "uma boa aula". Na volta do intervalo, eu pedi para formarem dupla e responderem uma ficha didática com algumas questões sobre a canção. Eu fui orientando suas dúvidas e percebi que a maioria tinha dificuldade em compreender algumas perguntas da ficha. Quando eu explicava, eles conseguiam responder tranquilamente. O problema da maioria foi mais de compreender a questão do que respondê-las, percebi que eles estavam atentos em perceber o não-dito do texto, pois antes fizemos uma boa discussão sobre a canção. Fui andando pela sala para orientá-los nas questões. Alguns terminaram no tempo da aula, outros não. Não deu tempo de discutirmos coletivamente as questões, deixei, então, para a próxima aula.

Essa aula me fez compreender como precisamos sempre ter novos olhos para as e os estudantes da escola. Sempre tem algo novo para descobrir.

Sexto encontro: Rotas alteradas (3B2)

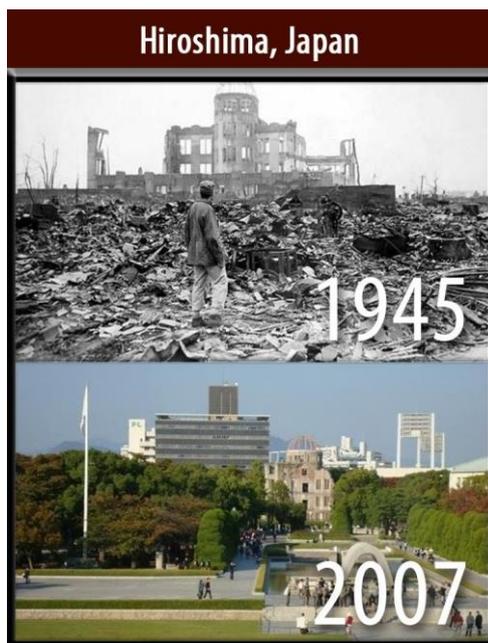
em junho 18, 2018

Como eu tinha dito na postagem anterior, eu tinha terminado a última aula com a leitura de um poema de Vinícius de Moraes, Rosa de Hiroshima. Neste dia, houve um atraso no começo da aula devido a uma apresentação de uma orquestra na escola, foi muito bom e a

escola inteira assistiu. Quando iniciamos, eu relembrei a eles do poema Rosa de Hiroshima que havia declamado na aula passada. Eu perguntei sobre as temáticas do texto, qual seria as interpretações que poderíamos ter daquele poema. Um aluno e uma aluna responderam que se tratava de uma crítica a violência contra as mulheres, eu disse que poderia ser, mas poderíamos ampliar a visão sobre o texto. Perguntei novamente, um aluno falou que poderia ser uma crítica a guerra mundial, mais especificamente a 2º guerra. Perguntei o que levou ele a chegar em tal conclusão, ele disse que lembrou do nome Hiroshima, cidade japonesa devastada por uma bomba nuclear jogada pelos EUA.

Começamos a refletir sobre os versos do poema, a começar pelos primeiros "Pensem nas crianças Mudas telepáticas/Pensem nas meninas/Cegas inexatas". Alguns indagaram o termo "telepáticas" no poema, eu perguntei qual seria a interpretação possível disso, uma aluna disse que poderia ser uma metáfora. Eu perguntei o que significava telepatia. Alguns responderam que era "conversar pela mente", na dúvida, fomos ver no dicionário, que dizia "comunicação direta e a distância entre duas mentes, ou conhecimento, por alguém, dos processos mentais de outrem, além dos limites da percepção ordinária". Eles falaram que poderia significar que as crianças estão sentindo a mesma dor por causada pela bomba, e tal termo poderia ser uma metáfora para isso. Eu não discordei e, já que estávamos falando de metáforas, mostrei que o texto faz uma cronologia: crianças = mudas telepáticas / meninas = cegas inexatas / mulheres = rotas alteradas. Ou seja, a vida das pessoas foi transformada por causa da bomba. Eu disse que isso é construído através de imagens, que podemos chamar de metáforas. Eles disseram que após essa leitura em conjunto, estavam admirando mais ainda o poema, pois alguns já tinham visto esse texto mas nunca pararam para refletir profundamente sobre o texto.

Continuamos a reflexão, dessa vez, eu pedi para uma aluna continuar a leitura dos próximos versos, eu perguntei a eles qual seria a rosa de Hiroshima dita no título. Um estudante disse que poderia ser a "forma da bomba quando explode", outra aluna disse que não, que "poderia ter a ver com as mulheres que morrem, pois rosa tem a ver com mulher", para mediar a discussão, eu perguntei a eles como a rosa é qualificada no poema. Dei um tempo para que relessem o texto. Quando terminaram, alguns falaram "radioativa", "inválida". Eu indaguei-os qual poderia ser a função de tais termos, que poderíamos chamar de adjetivos, no texto. Um aluno respondeu que tinha a função de tornar a rosa algo ruim, visto que a bomba causa mortes e pode deixar as pessoas inválidas. Dei uma pausa na leitura do poema para mostrar as seguintes imagens:



Eles rapidamente identificaram como sendo Hiroshima, a cidade bombardeada. Rapidamente eu contextualizei a segunda guerra para eles, explicando a dor e o sofrimento do povo japonês. Voltando para o poema, eu disse que a imagem que temos de uma rosa foi totalmente desconstruída naquele poema, tornando-a uma referência à dor e à tristeza. Após esse momento, toquei uma canção de Ney Matogrosso, na verdade, ele musicou esse poema de Vinícius. Analisamos juntos como o texto ganhou uma nova "cara", através do arranjo musical, da entonação da voz, das pausas, do ritmo novo que o texto ganhou. Alguns concordaram que o poema ficou mais "triste e emocionante" por causa da voz de Ney. Também disseram que o texto ficou "mais legal de entender", eu avaliei isso como algo positivo, visto que a maioria deles tem práticas de leitura de letra de canção. A aula terminou com a leitura de um poema de Carlos Drummond, presente no livro 50 poemas de revolta:

Os Ombros Suportam o Mundo

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.

Tempo de absoluta depuração.

Tempo em que não se diz mais: meu amor.

Porque o amor resultou inútil.

E os olhos não choram.

E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.

Ficaste sozinho, a luz apagou-se,

mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.

És todo certeza, já não sabes sofrer.

E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?

Teus ombros suportam o mundo

e ele não pesa mais que a mão de uma criança.

As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios

provam apenas que a vida prossegue

e nem todos se libertaram ainda.

Alguns, achando bárbaro o espetáculo,

prefeririam (os delicados) morrer.

Chegou um tempo em que não adianta morrer.

Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.

A vida apenas, sem mistificação.

ANEXO 9 – COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL

CÓDIGO	CICLO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
		TEO	PRÁT				
SF451	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	60		
PO492	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	90		
AP492	GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR	60	0	4	60		
AP493	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	60		
TOTAL		270	0	18	270		

COMPONENTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA E DOCENTE

CÓDIGO	CICLO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
		TEO	PRÁT				
PO493	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	60		
TE707	DIDÁTICA	60	0	4	60		
TE713	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	75	0	5	75		
TE714	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	75	0	5	75		
TE715	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	75	0	5	75		
TE716	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	75	0	5	75		
TOTAL		420	0	28	420		

COMPONENTES DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

CÓDIGO	COMPONENTES OBRIGATÓRIOS CICLO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
		TEO	PRÁT				
TE709	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS I	30	60	4	90		
TE710	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS II	30	60	4	90		
TE711	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS III	30	105	5	135		
TE712	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS IV	30	60	4	90		
TOTAL		120	285	17	405		

OUTROS COMPONENTES OBRIGATÓRIOS PARA AS LICENCIATURAS

CÓDIGO	COMPONENTES OBRIGATÓRIOS CICLO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA		ITOS CRÉD	CH TOTAL	PRÉ-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
		TEO	PRÁT				
LE716	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	60		
LE745	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30	0	2	30		
LE746	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	0	30	2	30		
TOTAL		90	30	8	120		

CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO / LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS

CÓDIGO	COMPONENTES OBRIGATÓRIOS CICLO PROFISSIONAL OU TRONCO COMUM	Carga Horária		Créditos	Ch Total	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
		Teo.	Prat.				
1º PERÍODO							
LE733	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
PO492	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	90	-	-
LE676	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADÊMICO	60	0	4	60	-	-
LE735	LINGUÍSTICA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	60	0	4	60	-	-
LE740	PORTUGUÊS I: FONOLOGIA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		330	0	22	330		
2º PERÍODO							
-	ELETIVA I	60	0	4	60	-	-
SF451	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	60	-	-
LE760	LATIM I: MORFOLOGIA I	60	0	4	60	-	-
LE742	LINGUÍSTICA II: TEORIAS LINGÜÍSTICAS	60	0	4	60	LE735	-
LE831	PORTUGUÊS II: MORFOSSINTAXE I	60	0	4	60	-	-
LE736	TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60	-	-
TOTAL		360	0	24	360		
3º PERÍODO							
TE707	DIDÁTICA	60	0	4	60	-	-
LE761	LATIM II: MORFOLOGIA II	60	0	4	60	LE760	-
LE743	LINGUÍSTICA III: LINGÜÍSTICA APLICADA	60	0	4	60	LE742	-
LE832	PORTUGUÊS III: MORFOSSINTAXE II	60	0	4	60	LE831	-
LE744	TEORIA DA LITERATURA II: POESIA	60	0	4	60	LE736	-
TOTAL		300	0	20	300		
4º PERÍODO							
LE741	CULTURA BRASILEIRA I	60	0	4	60	-	-
LE827	LITERATURA PORTUGUESA I: MEDIEVAL E RENASCENTISTA	60	0	4	60	-	-
LE766	LITERATURA LATINA	60	0	4	60	LE760	-
TE713	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	75	0	5	75	PO492 e SF451 e TE707	-
LE833	PORTUGUÊS IV: SEMÂNTICA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		315	0	21	315		
5º PERÍODO							
TE709	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS I	30	60	4	90	TE713	-
LE822	LITERATURA BRASILEIRA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60	-	-

LE828	LITERATURA PORTUGUESA II: RENASCIMENTO-BARROCO- NEOCLASSICISMO	60	0	4	60	LE827	-
TE714	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	75	0	5	75	TE713	-
LE834	PORTUGUÊS V: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		285	60	21	345		
6° PERÍODO							
TE710	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS II	30	60	4	90	TE714	-
LE716	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	60	-	-
LE829	LITERATURA PORTUGUESA III: ROMANTISMO-REALISMO-PARNASIANISMO	60	0	4	60	LE828	-
LE823	LITERATURA BRASILEIRA II: ROMANTISMO	60	0	4	60	LE822	-
TE715	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	75	0	5	75	TE714	-
LE835	PORTUGUÊS VI: HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
TOTAL		345	60	25	405		
7° PERÍODO							
TE711	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS III	30	105	5	135	TE715	-
AP493	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	60	-	-
LE824	LITERATURA BRASILEIRA III: PÓS- ROMANTISMO	60	0	4	60	LE823	-
TE716	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	75	0	5	75	TE715	-
PO493	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	60	-	-
TOTAL		285	105	22	390		
8° PERÍODO							
-	ELETIVA II	60	0	4	60	-	-
-	ELETIVA III	60	0	4	60	-	-
AP492	GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	60	0	4	60	-	-
TE712	ESTÁGIO CURRICULAR EM PORTUGUES IV	30	60	4	90	TE716	-
LE745	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30	0	2	30	-	-
LE825	LITERATURA BRASILEIRA IV: PRÉ- MODERNISMO E MODERNISMO	60	0	4	60	LE824	-
TOTAL		300	60	22	360		
9° PERÍODO							
LE746	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	0	30	1	30	LE745	-
-	ELETIVA IV	60	0	4	60	-	-
TOTAL		60	30	5	90		

COMPONENTES ELETIVOS							
LE836	ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	60	0	4	60	-	-
LE837	CRIAÇÃO LITERÁRIA	60	0	4	60	-	-
LE838	CULTURA BRASILEIRA II	60	0	4	60	-	-
LE839	ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR	60	0	4	60	-	-
LE840	LATIM III: POESIA E PROSA	60	0	4	60	-	-
LE967	LIBRAS II	60	0	4	60	LE716	-
LE846	LITERATURA BRASILEIRA V: DA GERAÇÃO DE 1930 À CONTEMPORANEIDADE	60	0	4	60	-	-
LE847	LITERATURA BRASILEIRA VI: ESTUDOS COMPARATIVOS	60	0	4	60	-	-
LE848	LITERATURA PERNAMBUCANA	60	0	4	60	-	-
LE849	LITERATURA PORTUGUESA IV: SIMBOLISMO E MODERNISMO	60	0	4	60	-	-
LE850	LITERATURA PORTUGUESA V: LITERATURA CONTEMPORÂNEA	60	0	4	60	-	-
LE851	LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	-	-
LE841	LÍNGUA ALEMÃ I	60	0	4	60	-	-
LE842	LÍNGUA ALEMÃ II	60	0	4	60	-	-
LE843	LÍNGUA ALEMÃ III	60	0	4	60	-	-
LE844	LÍNGUA ALEMÃ IV	60	0	4	60	-	-
LE845	LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	60	0	4	60	-	-
LE852	METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA	60	0	4	60	-	-
LE853	SOCIOLINGÜÍSTICA	60	0	4	60	LE743	-
LE854	TEORIA DA LITERATURA III: NARRATIVA	60	0	4	60	LE744	-
LE855	TEORIA DA LITERATURA IV: DRAMÁTICA	60	0	4	60	LE854	-
LE856	TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGÜÍSTICA	60	0	4	60	-	-